Saberes Para Otros Mundos Posibles

Inés Duran Matute
Coordinadora

Rocío Moreno / María González Moreno / Adrián Guillermo Hipólito Hernández
Sihara Casillas Gaeta / Ezequiel Macías Ochoa / Tierras Milperas / Francisco López Bárcenas
Carlos González García / Rubén Edgardo Ávila Tena / Lourdes Guadalupe Medina Carrillo
Rodrigo Camarena González / Erika Bárcena Arévalo / Manuel Moreno Castañeda
Benjamín Maldonado Alvarado / Rocio Moreno Badajoz / Lorenza Petersen Orendain
Francisco Morfín Otero / Pluriversidad Autónoma Comunitaria "Yutsilal Bahlumilal" / Manuel Callahan
Vitalino Similox Salazar / Xezne Ibrahim / Mistefa Moro / Rutas Plásticas A.C / Taller de Gráfica "La Chayotera"



Saberes para otros mundos posibles

Inés Durán Matute
Coordinadora

Rocío Moreno / María González Moreno / Adrián Guillermo Hipólito Hernández
Sihara Casillas Gaeta / Ezequiel Macías Ochoa / Tierras Milperas / Francisco López Bárcenas
Carlos González García / Rubén Edgardo Ávila Tena / Lourdes Guadalupe Medina Carrillo
Rodrigo Camarena González / Erika Bárcena Arévalo / Manuel Moreno Castañeda
Benjamín Maldonado Alvarado / Rocío Moreno Badajoz / Lorenza Petersen Orendain
Francisco Morfín Otero / Pluriversidad Autónoma Comunitaria "Yutsilal Bahlumilal"
Manuel Callahan / Vitalino Similox Salazar / Xezne Ibrahim / Mistefa Moro
Rutas Plásticas A.C / Taller de Gráfica "La Chayotera"



La presente publicación cuenta con una lectura de pertinencia avalada por el Comité Editorial de la Cátedra Jorge Alonso, que garantiza su calidad y relevancia académica. El responsable técnico de esta publicación es Jorge Alonso Sánchez.

Primera edición: 2025
Saberes para otros mundos posibles

Cátedra Interinstitucional
Universidad de Guadalajara-CIESAS-Jorge Alonso

Coordinación editorial general: Inés Durán Matute
Diseño de portada: Itzel Velazco (Invierno Azabache)
Taller de Gráfica "La Chayotera"
Cuidado de la edición: Ediciones de La Noche
Diagramación: María Torres González Luna

ISBN digital: 978-84-10470-34-7
ISBN impreso: 978-84-10470-26-2

Hecho en México
Made in Mexico

A nuestro querido Paco, alegre rebelde
y soñador de otras educaciones

Índice

Prefacio

Rocío Moreno

Hace veinticuatro años, comenzamos a reunirnos algunos pobladores del barrio de La Cuesta de Mezcala, Jalisco. Del centro iba Mane que, en ese entonces, era estudiante de la preparatoria, y con el tiempo comenzaron a llegar más gentes de otros barrios, pero en principio fuimos un grupo mayoritariamente de La Cuesta. Ahí nos veíamos cada sábado en el corral de mi casa para hacer la plática. La primera en llegar era Mari (María Machetes), quien siempre llegaba con una carga de leña para prender el fogón. La que la esperaba era mi mamá Rosita Moreno. Ellas eran primas y fueron también las mayores que nos convocaban. Ambas procuraban la comida y bebidas para los que íbamos llegando. Todos los sábados había frijoles, tortillas, pescado frito, huevo asado en el comal, chile de molcajete, café o té de hojas de limón, y lo demás que fuéramos arrimando. También estaba Leonor y Adelo y sus cuatro hijos. Adelo, quien nos hablaba y preguntaba sobre el zapatismo, llevaba a sus amigos Mario de los Santos y Jorge Pérez, que es más conocido como "El Diablo". Poco después se incorporó Silvestre Claro y su esposa Lourdes y sus cuatro hijos también, y con eso se animó Paula Pérez, los comuneros Simón de los Santos y Santiago Claro, y niños del barrio que al ver bulla de todos los que nos reuníamos, se acercaban también. Ese grupo nos llamamos Colectivo Mezcala, y por cuatro años nos reunimos de manera interrumpida cada sábado. En 2004, viajamos algunos del colectivo a territorio zapatista, para literalmente encontrarNOS.

En esos primeros cuatro años, no porque ahí comience nuestra historia, sino porque fue muy importante ese espacio que tuvimos

para reunirnos, dialogar, preguntar, reflexionar, compartir, además de reír y fortalecernos en nuestros lazos afectivos. Lo que quiero decir es que, ahora ya no buscamos reunirnos sin una agenda programada, nos hemos alejado de sabernos disfrutar en la vida, y ese espacio fue así, de reflexión y análisis, pero, sobre todo, de solo estar ahí para disfrutarnos y acompañarnos. La cosa es que, cuando se junta gente y reflexiona en colectivo, por fuerza y sin buscarlo, se despliegan pensamientos y prácticas emancipatorias. Además, hay que agregar que muchos de nuestros diálogos se concentraron en la experiencia de la lucha zapatista, y definitivamente ahí nació nuestro "simpatismo y más allá" con el zapatismo.

La admiración y esperanza han venido desde el sur rebelde de los zapatistas, en ellxs nos veíamos reflejados, pero también, veíamos/vemos nuestras carencias, del camino largo que aún falta construir y andar. Entonces, fue por eso por lo que sin dudarlo viajamos al encuentro con los zapatistas en 2004; viajamos junto con compas del Frente Zapatista de Liberación Nacional (FZLN) desde la ciudad de Guadalajara en un autobús lleno de personas que se sentían convocadas por los sureños rebeldes. Cuando llegamos y tuvimos nuestro primer contacto con los zapatistas, fue en el registro que nos dijeron rápidamente lo que teníamos que hacer y que desde ese tiempo no hemos parado. Fue simplemente: "¿A qué pueblo originario pertenecen? Entonces, regresen a su pueblo y hablen con sus autoridades tradicionales y desde ahí, organícense".

Y pues regresamos, y por alguna razón, nuestros ojos vieron a nuestro pueblo de una manera distinta. Nuestra mirada se amplió totalmente, tuvimos que ir hasta el estado de Chiapas para que nos recordaran que nuestra lucha estaba y siempre ha estado en nuestras tierras. Una de las primeras acciones fue ir a la Casa Comunal para pedir hablar con la Asamblea de Comuneros de Mezcala. Después, comenzamos a asistir al Congreso Nacional Indígena (CNI) y veíamos lo importante de ese espacio y de la palabra que había en todos los hombres y mujeres de la tierra de los MéxicoS que hay. Pronto, nos la arreglamos para que el CNI, la "casa de los pueblos", asistiera a nuestro pueblo y así, nuestra gente y autoridades tradicionales pudieran verse en ellos también.

Fue en 2006 cuando se celebró el Foro Nacional en Defensa de la Madre Tierra y la Autonomía de los Pueblos. Ese foro fue el encuentro entre nuestras autoridades tradicionales y la población en general de Mezcala con los delegados y delegadas del CNI y las comandantas Míriam y Gabriela del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en nuestro pueblo. Ese encuentro marcó un parteaguas en muchos de nosotros, pues después de haber recibido a más de 700 delegados y delegadas indígenas de distintas partes del país, la comunidad se quedó con mucho aprendizaje y con muchas tareas por comenzar. Ahí, por primera vez, nos vimos en un escenario nacional, en una lucha mayor, más amplia, una que rebasaba nuestra propia lucha, y se abría una nueva que se hace junto con los pueblos originarios de México.

La autoridad de ese momento estaba representada por el comunero Martín Enciso, y fue su mesa la que, desde la Casa Comunal, abrió una serie de trabajos organizativos, como la elaboración del estatuto comunal, el juicio de invasión de tierras, la renovación del censo básico de comuneros, los talleres de historia, etcétera. Todos estos trabajos, intentaban fortalecer a la Asamblea de Comuneros, a la identidad indígena en nuestros habitantes, sobre todo en las nuevas generaciones, y la lucha por la tierra. Comenzamos desde nuestra total ignorancia, pero poco a poco comenzamos a reconectarnos con nuestra historia, autoridades tradicionales y las problemáticas que enfrentaba el pueblo.

A pesar de que los comuneros vieron con buenos ojos los trabajos que se iniciaban, tenían muchas dudas sobre la postura que tendrían los jóvenes del pueblo, principalmente, en si verdaderamente harían cumplir el mandato de mantener las tierras comunales. En los mayores existía una enorme duda en si las nuevas generaciones seguirían luchando por conservar el territorio ancestral. Lo único que vimos viable, fue comenzar a generar diálogos intergeneracionales, y ese espacio se llamó "Talleres de historia comunitaria". Estos talleres se iniciaron en 2007 como mandato y acuerdo de la Asamblea General de Comuneros. La respuesta fue muy fuerte, los niños, los jóvenes, los adultos y abuelos fueron los que construyeron al taller, pues su palabra, su metodología, se quedó para marcar el funcionamiento de este espacio que aún sigue vivo. Ahí, fue donde leímos el Titulo Primordial que el

pueblo recuerda con recelo, escuchamos la historia de los insurgentes en la isla de Mezcala, se recordó el origen del pueblo Coca y el por qué somos una comunidad cocana y conformamos al pueblo Coca.

Entonces, vimos que, en los documentos antiguos de Mezcala, se escribía con "x", y pronto modificamos el nombre de los "Talleres de historia comunitaria de Mexcala" para referirnos a nuestro pasado y colocarlo en nuestro presente, de la misma forma que ahora se nombra Universidad Comunitaria Mexcala con "x", para remontarnos a nuestro pasado y solo desde ahí situarnos. Los que hemos sostenido este espacio que ahora ya tiene 17 años de vida, hemos visto como poco a poco nuestra identidad como pueblo originario va madurando y fortaleciéndose. Los Talleres de historia comunitaria de Mexcala, comenzaron con la escucha, después se comenzó a investigar, documentar, escribir y generar materiales didácticos para la enseñanza de nuestra historia. Entonces, sin saberlo ya estábamos sosteniendo un espacio de aprendizaje, de mucho análisis y sobre todo de creación, donde nosotros plasmamos nuestra versión propia de nuestra historia y de nosotros mismos. Lo que se iba generando desde este taller (libros, folletos, juegos didácticos, mapas, videos, audios, arte, etcétera) se socializaba no solo en Mezcala, sino que también hacia afuera y ahí también tomó sentido nuestro trabajo. Entonces vimos que otra educación y formas de aprendizaje se viven YA en nuestros pueblos y organizaciones.

Sin duda, un pueblo con su historia se sitúa de manera distinta frente a los demás. En esos años (2000-2010), la comunidad enfrentaba una embestida de problemáticas, como el desconocimiento del pueblo Coca en el catálogo nacional de pueblos indígenas de México y la ley estatal indígena del estado de Jalisco; la restauración de la isla de Mezcala por parte del INAH, la Secretaría de Cultura de Jalisco, la Secretaría de Turismo de Jalisco y el Ayuntamiento de Poncitlán; y una invasión de tierras en el cerro conocido como del Pandillo. Probablemente la lucha que se volvió más emblemática fue la invasión que soportó Mezcala por 23 años. Esta invasión fue provocada por un empresario de la ciudad de Guadalajara. Este invasor se vio siempre cobijado por las autoridades municipales y con su dinero manipuló en muchas ocasiones la ley. Esta invasión significó mucho desgate, con-

flicto al interior del pueblo y hostigamiento y encarcelamiento a los defensores del territorio. Sin embargo, esos años también fueron de mucha agitación y movilización en nuestra comunidad, por lo que al final, el pueblo resistió, y logró la recuperación de tierras el pasado 4 de octubre de 2022.

Esta recuperación de tierras se hizo a través de un juicio de restitución de tierras, y aunque sabíamos que las tierras eran nuestras y, por tanto, que en algún momento las tierras regresarían a nuestras manos, también sabíamos que el Estado mexicano y sus corrupciones tan descaradas podrían atreverse a beneficiar a un invasor. En los años que duró el juicio siempre sostuvimos que esas tierras las recuperaríamos, con una sentencia favorable o en contra, la tierra tendría que regresar con sus verdaderos herederos. Con esa claridad, es que logramos prepararnos y comenzar a pensar en el uso que tendrían las tierras recuperadas, pues sin duda, pronto las tendríamos. Y entonces, comenzó la cocción lenta que hasta ahora seguimos y que, en 2022, el día de la toma de tierra, los comuneros anunciaron: las tierras recuperadas serán para uso de la Universidad Comunitaria Mexcala.

Por eso, es que no sabemos que vino primero, si la lucha, la problemática, la historia, la bulla, los encuentros, la toma de tierras o la resistencia para que naciera el sueño colectivo de tener una universidad para nuestro pueblo. Ante la crisis civilizatoria que enfrentamos, nuestra trinchera se ha fortalecido en la construcción de pequeños o enormes espacios que nos permitan sostener la vida, una digna; es decir, la lucha por recuperar y sostener la vida digna en nuestros pueblos. Mezcala no está solo en esta lucha, por eso, es que quienes están dentro del proceso-construcción de la Universidad Comunitaria Mexcala, no son solo los nacidos en Mezcala. En esta guerra contra la humanidad, es necesario articularnos con los que aún creemos que la vida debe de colocarse en el centro de todas nuestras organizaciones y solo así, habitar los muchos mundos que somos. Y ese es el punto de encuentro con pueblos, colectivos o personas que, aunque se suman a título personal, es pues, para crecer al colectivo que somos. Y entonces, no los vemos ni sentimos como individuos, sino, como *comunitarios* que

entregan también su corazón, su sentipensar, su pensamiento y sus prácticas al bien común.

Uno de los comunitarios que nos hemos encontrado desde hace muchos años, ha sido el Doc. Alonso. Desde que lo conocimos, siempre hablaba de la importancia de la lucha de Mezcala, ni siquiera teníamos que explicarle cual era nuestra lucha, porque el comprendía nuestra palabra y la de nuestros antecesores. Siempre me he preguntado qué forma toma su rostro cuando duerme, pues siempre tiene sus ojos bien abiertos, parpadea muy poco, puede hasta ponerte nerviosa su mirada, pero, aun así, lo jalamos y hacemos la plática con él. Algunas veces caminó con nosotros en nuestra isla, se sentó a escuchar y hablar en la casa comunal con los comuneros y pobladores del pueblo, y por supuesto, caminó y disfrutó la comida y convivencia en la casa de muchos de nosotros que siempre sentíamos con alegría su visita de él y su compañera de vida a nuestra querida Gaby. Pues así es como hemos ido caminando con el comunitario Doc.

El trabajo del comunitario Doc, es distinto al de los academicistas, pues hemos visto cómo no solo a nuestro pueblo, sino a las distintas luchas en Jalisco —pero no solo— ha abierto espacios desde la frialdad y des-humanismo de las universidades para hacer escuchar nuestras demandas y posturas. Desde el 2012 se ha consolidado la Cátedra Jorge Alonso y en ese espacio, es donde se han hecho visibles algunos de los movimientos sociales de nuestra actualidad. En este año, 2024, la Cátedra dedicó su espacio para hablar sobre el proyecto que se está echando a andar en el pueblo de Mezcala, la Universidad Comunitaria Mexcala. *Saberes para otros mundos posibles*, fue coordinado por Inés Durán, quien llegó a Mezcala por el Doc. y que también es una comunitaria. Inés es una mujer silenciosa y desde ahí, dialoga. Nosotros como ya la conocemos, sabemos cómo se puede hablar desde el silencio. Así, la Cátedra Jorge Alonso en 2024, convocó a este diálogo llamado *Saberes para otros mundos posibles* los días 18, 19 y 20 de abril. Dos días en la Universidad de Guadalajara, un día en el pueblo de Mezcala. Este evento, fue un encuentro entre los que compartimos espacios, luchas y sueños comunes. Esos tres días de concentración abrieron diálogos esperanzadores y nuevas y muchas preguntas.

Algunos de los principales diálogos fueron sobre la defensa y conservación del territorio y de la importancia de sostener el vínculo con la tierra, pues ahí en la raíz está nuestra fuerza. También se posicionó la existencia de otros derechos, así en plural y del cómo es un absurdo el seguir sosteniendo y avalando que solo existe un solo sistema normativo en nuestras sociedades. Y por supuesto, que se habló sobre lo que debemos de cuidar para gozar de una educación comunal, decolonial y liberadora, pues la educación que se va generando es la que se logró por la resistencia de nuestro pueblo. Y entonces, se hablaba de que la educación debe de ser gozosa. Escuchamos la palabra de la experiencia de los Ayuuk en la voz de nuestro querido Paco Morfín, y también la palabra de la Pluriversidad Autónoma Comunitaria de Chiapas, y la visión transterritorial de UniTierra Califas, y más lejos aún, la palabra de las maestras y maestros de las universidades autónomas de Rojava. También escuchamos la palabra y vimos la gráfica de los jóvenes y niños de Mezcala, todos ellos con un trabajo ya iniciado y diciéndonos que YA se está trabajando en la educación, en una educación que necesariamente debe crecerse con nuestra visión y en nuestros propios términos. En este libro, encontraran no solo la palabra de estas mujeres, hombres, jovenxs y niñxs, sino también, la esperanza necesaria para movilizarnos.

P.D. Se me olvidó decir quiénes somos, creo que eso va al inicio, y parece que es muy importante, porque últimamente nos preguntan mucho eso. Así que intentaré explicar lo mejor que pueda: Somos la universidad que ya comenzó sin un edificio, y que no sabemos cuándo lo tendrá; entonces, aunque ya comenzó, no ha abierto las puertas. Somos la universidad que nació por una lucha o la lucha se sostuvo por los estudiantes que comenzaron esa universidad. Somos los que no sabemos que seremos, pero que comprendemos a profundidad la necesidad de movilizarnos y de construirnos y fortalecernos en comunidad. En este libro encontrarás algunas pistas de los que creemos que somos y que sentimos que la otra educación ya inició desde hace tiempo atrás. Ahora sí, por último, también nos han preguntado que desde cuando nació la idea de hacer una universidad, y entonces, decimos: "¡qué más da, si fue primero el sueño, la lucha o la universidad, o al revés!", porque si ponemos atención, en distintos momentos cruciales de nuestra historia, aparecen siempre juntos, así que tal vez, siempre han sido las tres.

Introducción
Liberar nuestros saberes para enfrentar el colapso

Inés Durán Matute

Escuchamos de crisis y catástrofes mundiales. Nos advierten del colapso. Lo sentimos aquí; en el pecho, con angustia, miedo, dolor… Lo vivimos en forma de asesinatos, desaparición, devastación, contaminación, violaciones, desastres naturales, bombardeos, hambre, enfermedad, crisis… Nos volvemos testigos de la expansión de una guerra contra la vida. De Myanmar a Palestina, extermina a miles; de India a Brasil, aniquila territorios. La forma capitalista de ser, estar y pensar el mundo está poniendo en juego la vida en el planeta: mercantilizar, privatizar, producir, competir, consumir, desechar. Tan solo en el último año la organización Armed Conflict Location and Event Data (2024) registró 165,273 actos de violencia política, lo cual significa un incremento del 64% a comparación del 2021. Aunado a esto, el 2023 fue el año más caliente del planeta (Poynting & Rivault, 2024); de acuerdo con el Servicio de Monitoreo del Cambio Climático de Copernicus, la temperatura global superó los 2°C por encima de los niveles preindustriales (Parra, 2023).

En México, la guerra y la devastación no nos son ajenas; aun cuando se busque maquillar conflictos, ocultar la muerte, disfrazar la destrucción y callar a quienes las evidencian, las vivimos y sentimos cotidianamente. Aún más, se han vuelto pilares fundamentales de nuestra economía. Surge una especie de capitalismo gore, como diría Sayak Valencia (2010), que utiliza la violencia explícita para mercantilizar a los cuerpos y socializar a la población; aquí la muerte es el negocio más rentable. Si bien es cierto que la relación entre guerra y procesos de

acumulación no es nada nuevo, lo que sucede hoy está trascendiendo nuestra compresión de ella. Jalisco, por ejemplo, es utilizado como prognosis de un futuro que nos venden como moderno, tecnológico y avanzado, pero que se materializa como distópico, tóxico y sanguinario. Se ha convertido en una máquina que produce muerte, impactando las subjetividades de las personas, sus sueños y aspiraciones.

Por un lado, lo vemos en la desechabilidad de los cuerpos manifiesta en las más de 14 mil personas desaparecidas y la multiplicidad de agresiones con pavorosa violencia en el estado. Ésta es tal, que en un sondeo realizado por Kaliopeo y Cosa Pública (2024) sobre la crisis de desapariciones en Jalisco, a la pregunta "¿Conoces a alguien que esté desaparecido?" 62% contestó que sí directamente. En cuanto si consideran que podría pasarles o a alguien cercano, solo el 1% dijo que creía que no. Por otro lado, la cuenca Lerma-Santiago arrebata la vida a las infancias con insuficiencia renal y cáncer, al tiempo que llena de toxinas a la naturaleza. El gobierno estatal anunció que reviviría al río Santiago, pero como lo muestra Cindy McCulligh (2023), las plantas de tratamiento residuales son una forma de aparentar compromiso ambiental sin atacar la raíz del problema: la impunidad que goza la industria al verter contaminantes a redes públicas. Sumado a esto, hoy se presume el auge de la agroindustria del agave, de las *berries* y del aguacate, miles de hectáreas de cultivos de exportación devastan tierras, aguas, especies y comunidades.

Quizá te estarás preguntando que tienen que ver estos acontecimientos con el título de este libro. Lo que pasa es que imaginar y construir otros mundos posibles se vuelve un mayor desafío en medio de las múltiples guerras que no paran. Nuestras mentes son una de las tantas víctimas; nuestras subjetividades se alimentan de la individualidad, la violencia, el odio, el horror. Lo vemos en un profundo negacionismo de lo que vivimos y en el incremento de las tendencias autoritarias. Se nos quiere arrebatar la capacidad de pensar otras formas de vivir lejos de tanta destrucción, de hacer algo para cambiar las cosas, de imaginar otros mundos posibles. ¿Qué podemos hacer? ¿Cómo combatir la apatía, el miedo, la desesperanza? ¿Cómo parar tanta muerte? Aunque las crisis

pueden ser desastrosas y profundamente retadoras a un nivel político y epistemológico, pueden ser momentos clave para producir conocimientos (IRGAC, 2024) y liberar los saberes que nos podrían ayudar a enfrentarlas. ¿Qué conocimientos son estos? ¿Qué saberes pueden frenar nuestra propia extinción? ¿Cómo los producimos y liberamos?

Abrir el futuro

Desde los años noventa, se ha pregonado el "fin de la historia", lo que ha venido a obstaculizar nuestra creatividad para construir futuros no capitalistas. Frente al colapso civilizatorio nos encontramos con una crisis de imaginación; es el fin de las utopías para transformar nuestras realidades de forma sustantiva. Por el contrario, ambientes tóxicos y zonas de sacrificio, genocidios y guerras por recursos naturales han marcado nuestra imaginación con distopías apocalípticas (Bluwstein y De Rosa, 2024). Los miedos y ansiedades que emergen, en lugar de ser un freno, sostienen las relaciones de dominación que salvarán solo "las vidas que valen la pena", sin importar que se profundice la devastación planetaria.

Caminamos así día a día tratando de sobrevivir, a la par que vamos girando las ruedas del capitalismo. Nuestro hiperconsumismo y deseos materiales nublan la violencia que vivimos y reproducimos. Nuestros territorios, cuerpos y vidas se ven atravesados por ella, inmovilizándonos e imposibilitándonos imaginar otros mundos. Nuestras mentes se fijan en anhelos de desarrollo y modernidad; sueños que, repetidamente, hemos visto no son más que una falacia. La ganancia, la productividad, la racionalidad instrumental, el crecimiento y el progreso dan la pauta y rumbo para conducir nuestras vidas. El pensamiento moderno nos ha enseñado a convertir todo en mercancías, desvinculándonos de nuestro entorno y fomentando un dualismo que polariza y distancia; ensancha así sin parar la separación sociedad-naturaleza. En pocas palabras, pareciera que "es más redituable extinguir al planeta que salvarlo", como nos dice Rodrigo en este libro.

Aún más, hoy con el auge de la digitalización y la creación de mundos virtuales, vemos cómo nuestro deseo ha sido capturado; por ello,

como explica Amador Fernández Savater (2024), en el capitalismo libidinal es necesario reapropiarnos de nuestro malestar como energía de transformación social, activar políticas del deseo que nos permitan cambiar nuestras condiciones. Pero ¿cómo lo logramos? ¿Cómo convertimos nuestro dolor en digna rabia y alegre rebeldía? ¿Cómo nos llenamos de esperanza en un mundo que propaga violencia y odio? ¿Cómo transformamos nuestras subjetividades formadas por un capitalismo depredador? ¿Cómo superamos esa parálisis imaginativa y abrimos el futuro? Las comunidades zapatistas se han convertido en un referente, pues audaz y creativamente han buscado resistir la Tormenta, como nombran a esta gran catástrofe. Su intención ha sido conocer tanto la forma en que la destrucción se está dando como las alternativas siendo construidas, las luchas por la vida que se niegan a vivir el colapso (Congreso Nacional Indígena/ Concejo Indígena de Gobierno & Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 2019).

"Luchar por la vida" se ha vuelto así en una nueva gramática de lucha. La cuál no establece un programa a seguir, un horizonte político o la creación de un sujeto histórico, sino que busca revitalizar nuestra imaginación utópica para atrevernos a practicar alternativas arraigadas a la Tierra y en defensa de la vida. A la par, visibiliza y valora alternativas absurdas localizadas, pequeñas o temporales que promueven y rescatan utopías que no se limitan a parar la catástrofe o a sobrevivir; ellas irradian vida. El objetivo no es romantizarlas, más bien rescatar su potencialidad en un mar de contradicciones, problemas y desafíos. Es el reconocimiento mutuo de estas luchas la que podría crear un movimiento más amplio que empuje hacia transiciones civilizatorias o alternativas radicales de vida. No es la simple suma de esfuerzos individuales, sino la expansión de urdimbres que "buscan alterar las jerarquías dominantes y sus concomitantes violencias" (Leyva, 2023). Son respuestas encarnadas en la Tierra que se construyen en el capitalismo, pero también, como diría John Holloway (2011), contra y más allá de él. Entonces ¿cómo nos volvemos parte de ellas? ¿Puede la "educación" ser una forma de "luchar por la vida"?

Liberar nuestros saberes

La escuela, como señalaba Althusser (2001), ha funcionado como un aparato ideológico del Estado que nos instruye a producirnos como trabajadores, dándonos solo el conocimiento necesario para cumplir con nuestro "rol" en la sociedad. A partir de aquí, diversas críticas han señalado su papel como un instrumento de dominación que sostiene el funcionamiento del sistema, el *statu quo* y el control social; en palabras de Manolo en este libro, como "tecnología de captura capitalista". Se argumenta que la educación crea dependencia al dinero, limita nuestra libertad, nos programa cognitivamente, "moderniza" a las personas, diseña nuestros anhelos, fomenta la competencia y la meritocracia, silencia, apropia y devalúa una diversidad de conocimientos y apuesta por la depredación de la naturaleza; en pocas palabras, instaura una pedagogía que pone la vida al servicio del capitalismo. Sin embargo, no todo lo que sucede en los espacios educativos es negativo; habría que preguntarse qué clase de soluciones "educativas" contra el colapso podrían ser eficientes.

Frente a esto, desde hace décadas, personas de distintas geografías se han preguntado si es posible practicar *educaciones* que superen estos problemas y construyan formas que cuiden la vida e imaginen otras posibilidades, otros mundos posibles. En estas propuestas, la educación es vista más allá de la escolarización, y es pensada contra el colonialismo, el patriarcado y el capitalismo, una forma de lograr la emancipación, como espacio de resistencia y esperanza. Así, brotan como ensayos de *otras* educaciones en forma de universidades indígenas, comunitarias, interculturales, comunales, campesinas, autónomas, convivenciales, pluriversales, o de otro tipo. Estas buscan impugnar la mercantilización del conocimiento y la inferiorización, opresión y colonización subjetiva, al tiempo que apuestan a la compartición y co-creación de saberes como herramienta para el cambio social.

Si bien han sido propuestas valiosas, no es tan fácil desprenderse de la lógica de la capital mediada por el Estado pues, como lo mencioné, incluso sin darnos cuenta la reproducimos cotidianamente. Las personas engullidas en esta maquinaria desigual y violenta construimos estrate-

gias de sobrevivencia que desafortunadamente no rompen del todo con ella. Así, estos proyectos navegan un mar de contradicciones tratando de definir de dónde conseguir recursos o financiamiento, los contenidos y forma de la currícula y qué estructura organizativa tener; y de decidir si tener o no un reconocimiento estatal, un espacio físico y un sistema de evaluación, por ejemplo. Parece que se tiene que escoger entre ser un espacio educativo público o privado o aceptar un lugar liminal de existencia. La idea de formar personas más allá del mercado laboral pareciera desafiante frente a un mundo que propaga el deseo por el dinero, el poder, la fama, el éxito y los *likes*. ¿Cómo le hacemos entonces para romper estos anhelos y desafiar las estructuras capitalistas?

En colectivos y organizaciones a menudo se practica la formación de cuadros y se promueve la concientización de la sociedad. Sin embargo, no se trata de ello, de imponer otra mirada. Como sostiene Marina Garcés (2020), habría que preguntarse, si es el saber lo que nos emancipa y nos hace más libres, o la posibilidad y la capacidad de aprender, de tener la condición compartida de ser aprendices; pues la emancipación es aprender a vivir juntxs. En este sentido, liberar nuestros saberes para enfrentar el colapso requeriría tumbar los muros de las escuelas para extenderse a una diversidad de espacios y personas. Esto con la intención de desaprender/aprender en colectivo y conforme a nuestras realidades y necesidades para actuar cotidianamente contra la lógica del capital. Además, pasaría por un proceso de *reterrificación* (véase Escobar, 2022): recuperar nuestro arraigo al territorio, sensibilizarnos de los dolores de la Tierra y cambiar las formas en que nos relacionamos con ella.

Crearía así pedagogías para la defensa de la vida que nos alientan a producir nuestros alimentos, a cuidar nuestro entorno, a transformar nuestras prácticas depredadoras y dejar de diferenciar a la sociedad de la naturaleza. Para ello, tenemos que buscar y recuperar esos saberes cotidianos que surgen de la Madre Tierra, que defienden los territorios y crean otras relaciones en y con el planeta. No solo en las aulas, sino más allá de ellas, esos saberes se propagan en colectivos y luchas que siembran agroecológicamente, protegen los bosques y cuidan el agua, y en defensores de los derechos "humanos", de comunidades originarias,

de la "naturaleza". Es en estos espacios de aprendizaje que sentimientos de solidaridad, respeto, dignidad, voluntariedad, reciprocidad y convivencia tejen acción y pensamiento para crear y sanar en comunidad. Así, se hace vida vislumbrando el futuro y construyendo la comunidad que queremos.

La comuniversidad

Teniendo en mente esta apuesta por liberar nuestros saberes, ¿qué papel deberían de jugar las universidades? ¿Es posible moldearlas para detener nuestro apresurado paso al colapso? ¿Deberían ser parte de los mundos que queremos construir? Ángel Palerm (1976), hace varias décadas, ya nos señalaba que incluso los más fervientes críticos de la propiedad privada y los pensadores revolucionarios no eran capaces de pensar una utopía sin universidades. Para él, la propiedad privada, el Estado y la Universidad debían ser considerados bajo la misma luz. No se puede pensar en el cambio sin su abolición, pues precisamos detener la concentración de propiedad, poder y conocimiento. Es decir, necesitamos comunizar el conocimiento de la mano de la propiedad y del poder para realmente caminar hacia utopías anticapitalistas.

En una lectura afín, Moira Millán (2021), una weichafe mapuche, ha identificado el colapso como un terricidio, es decir, la síntesis de los etnocidios, ecocidios y epistemicidios; por lo que nuestras luchas deberían de ser en estos tres frentes. No se trata solo de parar guerras contra la "humanidad" y la "naturaleza", sino contra otras formas de entender y vivir el mundo. Para esto, necesitamos una subversión epistémica que recupere esos saberes silenciados y cree nuevos que nos permitan abrir el futuro de manera imaginativa, nos den herramientas para rescribir nuestras historias y nos hagan repensar nuestras prácticas cotidianas. Contra la colonización capitalista de la tierra y la vida, habrá que centrarnos en crear y experimentar, no en extraer y trasmitir, para descubrir esos otros mundos.

En este sentido, desde 2016, las comunidades zapatistas expresaron su deseo por aprender y hacer ciencia y tecnología para ganar la competencia de la vida contra la muerte (SupGaelano, 2016). Reciente-

mente, anunciaron que el siguiente paso en su lucha por la vida sería la no propiedad. Identificaron que la propiedad es el principal problema porque genera conflictos y divisiones. Entonces, presentaron el común (no se debe confundir con los "bienes comunes"), la no propiedad, o sea, la tierra que no pertenece a nadie. Esto va de la mano a una perspectiva sobre el territorio que sostienen varias comunidades originarias; el cual no lo identifican con un pedazo de tierra, sino como un cosmos desde el que es posible garantizar la reproducción y defensa de la vida (Durán Matute y Moreno, 2021). El común, por lo tanto, podría inaugurar un nuevo pacto que suprima la propiedad no solo sobre la tierra, sino sobre la "naturaleza", la "humanidad" y el "conocimiento". Pero, entonces, si tenemos que abolir la propiedad ¿también debemos abolir el poder y el conocimiento?

Para sanar el planeta, no se trata de perseguir el control sobre la propiedad, el poder y el conocimiento, sino cambiar nuestras relaciones para que dejen de existir en su forma actual. Contra la continua mercantilización de la vida, una perspectiva del común nos permite sentipensar con la Tierra, entendernos como cuerpos-territorios y construirnos como un amplio "nosotrxs". Así, podríamos soñar con una "comuniversidad" que practica pedagogías por la vida, en contra y más allá del capital (sin propiedad y sin poder) y por la comunización del conocimiento (respeta los saberes como parte del común para regenerar y cuidar la vida colectiva). En esta comuniversidad se dejarían atrás diferencias para crear un tejido en base a otro tipo de relaciones cotidianas donde nos reconocemos como formas de vida múltiples, diversas e interconectadas que requieren actuar frente al colapso planetario. Una comuniversidad, precisamente, sería ese espacio para regenerarnos como comunidad y cimentar los saberes colectivos que nos permitan divisar nuevos diseños del mañana; un espacio de todxs y de nadie.

Universidad Comunitaria Mexcala

Ante el deterioro de las condiciones de vida y el rápido paso al colapso, una colectividad de personas, todas distintas, con nuestras propias experiencias y sueños, nos comenzamos a preguntar: ¿Cómo podemos

ofrecer posibilidades de vida —y no de muerte— a las futuras generaciones? ¿Cómo detener la destrucción de nuestros territorios? ¿Cómo podemos luchar por la vida? Así, hace cuatro años, comenzamos a caminar una "universidad" en/con la comunidad Coca de Mezcala, Jalisco. Conscientes de las contradicciones, problemas y desafíos que un proyecto así conlleva, emprendimos este viaje soñando por construir un espacio de convivencia y resistencia frente a la expansión territorial, material y subjetiva del capitalismo; es decir, por crear una posibilidad en, contra y más allá del capital.

Se trata de un proyecto que nace de la resistencia de la comunidad Coca de Mezcala. Específicamente, surge de las discusiones comunitarias de qué hacer con un predio de 10 hectáreas invadido por Guillermo Moreno Ibarra, un empresario de Guadalajara, desde 1999. Después de más de 20 años de sostener un juicio agrario en su contra, las autoridades comunitarias querían estar preparadas para cuando recuperaran sus tierras; querían que este triunfo no desembocara en un mayor desgaste y fractura de la comunidad. Por el contrario, querían que los uniera, fortaleciera y beneficiara, que les permitiera crecer su autonomía y asegurar la reproducción de la vida comunitaria. Se pensó que una universidad sería un proyecto ideal, pues desde los años 70 la comunidad ha luchado por tener una educación completa y el sueño de la universidad ya se había afianzado en varias mentes. Entonces, ¿quién se opondría a este proyecto como apertura de oportunidades y de futuros de sus pobladores?

Desde que el Colectivo Mezcala, inició los Talleres de Historia en 2007, se planteó y promovió una educación distinta, una que ponía en el centro la reflexión colectiva para crear nuevos significados, prácticas y proyectos y fortalecer los procesos comunitarios. El 4 octubre de 2022, la comunidad finalmente recuperó sus tierras invadidas, y se pensó que en ese espacio se materializaría su continuación. Sin embargo, aun con toda la resistencia, la construcción de autonomía, el fortalecimiento de los lazos comunitarios y la solidaridad recibida, la comunidad se había debilitado y fragmentado. Durante este largo proceso, hubo mayores despojos, la formación de una fuerza paramilitar, múltiples agresiones, detenciones arbitrarias y un juicio penal. Al

mismo tiempo, la migración continuó dispersando a la comunidad, el crimen organizado se fue posicionando en el territorio y la maquila y la agroindustria fueron extrayendo con mayor intensidad fuerza laboral —véanse los capítulos de Adrián y Sihara en este libro.

Estos procesos también han moldeado los sueños y aspiraciones de la población, y por lo mismo, alejando a varias personas de este sueño colectivo. Aun con todos los retos y problemas, la Universidad Comunitaria Mexcala ya está caminando. Ha tenido sus altibajos, se crea a un ritmo pausado y en geografías distantes y ha cambiado su forma y planes. Lo esencial permanece, pero se abre a nuevas interrogantes y adentra a mayores desafíos. Siento que ahora ya no se trata, digamos, de un "proyecto indígena", sino de una elaboración más compleja y retadora que nos pone en diálogo a personas diversas en edad, origen, género, residencia, sexualidad, formación, perspectiva, disponibilidad, habilidades y aspiraciones. Aunque de manera diferenciada todxs sufrimos la catástrofe, estamos entendiendo que nos toca soñar en plural la construcción de otros mundos. Este proyecto, por lo tanto, busca reconocer las diferencias, pero no clasificarlas; tampoco quiere ser una imposición, sino una libre invitación. Un tejido transterritorial se va hilando, lo que puede resultar muy útil en esta guerra contra la subsistencia, como nos dice Manolo en este libro.

Pienso que nuestra articulación puede ser la potencia para reactivar nuestra imaginación utópica, cambiar la forma en cómo hemos concebido el mundo y así heredar vida. Por ello, decidimos utilizar la Cátedra Jorge Alonso como plataforma para impulsar este proyecto y debatir las interrogantes surgidas en lo que llevamos recorrido. La idea fue dedicar este espacio para reflexionar en colectivo sobre la importancia, los retos y problemas de abrir la educación a distintos quehaceres y saberes, de usarla para promover formas horizontales y justas de relacionarnos, de moldearla para defender territorios y vidas, de transgredirla para reconocernos mutuamente en un mundo en agonía, de transformarla para diseñar mañanas. Más allá de esto, quiso apoyar su proceso de creación y ayudar al fortalecimiento y diálogo interno de quiénes estamos en este proyecto. Además, se convirtió en un lugar de encuentro con distintas experiencias que han impulsado

otros saberes para defender la vida. En breve, lo que este libro contiene es parte de nuestro caminar colectivo persiguiendo esos saberes para otros mundos posibles.

La estructura del libro

Este libro integra una diversidad de voces, sentires, experiencias y sueños. Busca respetar la pluralidad que somos, por lo que cada texto tiene su propia forma, razón, perspectiva y lenguaje. Muchas veces coincidimos, muchas otras diferimos. Lo importante es la apertura al encuentro y al diálogo para pensar juntxs cómo reimaginar la "universidad", para que mientras lo hagamos deje de ser. Y así, más bien, construir espacios de resistencia autónomos que rescatan, fomentan y construyen saberes para otros mundos posibles. El libro, en las primeras tres secciones, se enfoca en las discusiones de las "carreras" inicialmente pensadas para la Universidad Comunitaria Mexcala: Agricultura, Derecho y Pedagogía. Posteriormente, incluye una sección dedicada a la compartición de otras experiencias, todas ellas diferentes y con sus propias complejidades. Finalmente, termina con un apartado dedicado al arte, eje trasversal y esencial de la formación que construimos. Espero que este libro sea un insumo vital no solo para este proyecto, si no para todxs lxs que quieran ensayar otras educaciones.

Saberes de la tierra: otras agroecologías para la vida y la autonomía

En esta primera sección, lxs participantes se preguntan por qué resulta vital arraigarse a la tierra, y qué saberes para con la tierra fomentar. María, desde su experiencia como mujer campesina de la comunidad Coca de Mezcala, explica cómo el territorio lo es todo, y por ello, sabe que sin sus tierras no solo se pierde su sustento diario, sino su cultura. Mezcala es tierra y agua, nos señala. Por su parte, Adrián, desde su lucha por la defensa del bosque El Nixticuil en el Zona Metropolitana de Guadalajara, advierte que es precisamente ese arraigo lo que permite también resistir al despojo urbano y cuidar la vida. Como hijo

de una familia migrante de Mezcala, traza perspicazmente la relación entre estas luchas y la coloca como la base de la carrera de Agricultura; es decir, advierte que la agroecología debe servir para "la defensa y el cuidado de la vida en el territorio".

Además, esta sección considera lo valioso de transmitir los saberes de la Tierra que les permitan no solo autosuficiencia alimentaria, sino detener el aniquilamiento del planeta. Sihara, por ejemplo, en su convivencia con estudiantes de la Preparatoria Regional de Chapala módulo Mezcala para co-construir un huerto escolar integrando técnicas y prácticas agroecológicas, nos demuestra la importancia de sensibilizar e involucrar a las juventudes en procesos de cambio ante el colapso. De manera similar, Ezequiel comparte algunas enseñanzas de su experiencia de vida como campesino luchando contra la agricultura química y las siembras agroindustriales que tanto daño nos hacen y al planeta. Por su parte, Tierras Milperas nos explica cómo llevan consigo la milpa al cruzar la frontera norte; más que migrantes trabajando en los *fields*, nos dicen, son campesinxs cuidando la nutrición de su familia, intercambiando semillas, compartiendo conocimientos, regenerando los lazos comunitarios y celebrando la vida.

Lo compartido nos da pistas sobre cómo pudiera ser esa formación en Agricultura de la Universidad Comunitaria Mezcala. Algunas de sus posibles características serían el que nos ayude a restaurar los saberes de la tierra nacidos de los diálogos entre los pueblos y los territorios y utilizar el pensamiento campesino para conectar nuestro sustento con la tierra y así dignificar la agricultura. Además, podría promover la convivencia y el compartir como valores principales, y el respeto, la reciprocidad y el cuidado de todas las formas de vida. Detrás de ella, pareciera germinar un objetivo: liberar la tierra de los agrotóxicos y enfrentar la agroindustria. La apuesta de esta formación sería así crear historias comunes como territorios; es decir, enraizarnos para evitar la destrucción de nuestras comunidades.

Nuevos enfoques legales: ¿otra abogacía es posible?

Ante la mala fama y las múltiples deficiencias que tiene el derecho, la discusión en esta sección gira en torno a la pregunta "¿Otra abogacía es posible?". En un primer plano, Erika, nos comparte un conjunto de reflexiones, basadas en la teoría crítica de la escuela de Fráncfort, para desentrañar cómo funciona el poder y cuál es el papel del derecho estatal al legalizarlo y legitimarlo. Al ser un instrumento de dominación, Francisco propone descolonizar el derecho y considerar los derechos en plural, siempre teniendo en mente que el derecho no lo resuelve todo y las autoridades no actúan de manera neutra. Rubén, con una visión más optimista, considera que la aplicación de una diversidad de herramientas (derechos humanos, de los pueblos originarios, de la naturaleza, etcétera) puede abrir la perspectiva jurídica y dar pie a una nueva abogacía que preserve y promueva lo colectivo.

Frente a este balance, Carlos señala con preocupación cómo el derecho ha sido el discurso legitimador de las estructuras capitalistas, patriarcales y coloniales que están llevando a la humanidad a un colapso socioecológico. La propiedad ha sido la pieza fundamental en la destrucción acelerada de la naturaleza, por lo que deberíamos deconstruir esa forma jurídica para volver a poner la naturaleza en el centro. Justamente, Lourdes nos presenta el enfoque de los derechos de la naturaleza y cómo han avanzado en el mundo —y en específico en México— para el cuidado de los ecosistemas y transformar nuestra percepción antropocéntrica. Frente a estas dos perspectivas, Rodrigo nos explica que, si bien el derecho puede ser un arma dentro y contra el Estado, tenemos que transcenderlo pues al final continúa perpetuando la mercantilización de la vida.

Después de estas reflexiones pareciera que hay una necesidad de una formación en Derecho que lo acerque a la sociedad, rompa jerarquías y el *statu quo*, prepare personas comprometidas con el mundo, deconstruya sus categorías fundamentales, dialogue con otros sistemas normativos, incluya una diversidad de lenguajes y saberes y pare la mercantilización de la naturaleza. Se vislumbra una formación que exploraría la creación de *otros* derechos, para que deje ser ese discurso

legitimador de estructuras capitalistas, coloniales y patriarcales y sustentador de formas de propiedad. Asimismo, se nos advierte que no habría que ponerlo en el centro de las luchas, ya que no es suficiente para enfrentar el colapso. Más bien, tendríamos que promover su utilización crítica como arma con miras a romperlo en su forma actual, para proteger la vida y sus saberes.

Pedagogías comunitarias y educación como bien común

Esta sección busca dar respuesta a cómo dejamos de reproducir la educación como instrumento de dominación. Lxs participantes, para ello, parten de una perspectiva que va de lo macro a lo micro; es decir, de discusiones teóricas sobre qué pedagogías construir para aterrizar en las posibles herramientas para hacerlas factibles en la Universidad Comunitaria Mexcala. Comienza Manuel por explicar cómo la colonización esta imbricada en la educación; no se trata solo de percibir un proceso de conquista de un grupo sobre otro, sino de cómo somos puestos al servicio del capitalismo. En este sentido, nos apunta, se ha producido y perpetuado una educación enajenada, homogeneizante, descontextualizada y opresiva, por lo que habría que buscar descolonizarla practicando pedagogías para la liberación guiadas por las necesidades, conocimientos y esperanzas de las personas y las comunidades.

Benjamín, posteriormente, nos adentra a cómo en Oaxaca se han ensayado distintas experiencias educativas alternativas, las cuales han querido rescatar la comunalidad amenazada por la dominación colonial. Para él, un repasó de ellas puede dar pistas para la creación y funcionamiento de la Universidad Comunitaria Mexcala u otros espacios educativos comunitarios en resistencia. En este sentido, Rocío nos presenta el proyecto de la carrera de Pedagogía, el cual busca establecer nuevas relaciones sociales con la vida-existencia comunitaria y el territorio. Frente a la amplia oferta de licenciaturas en educación o pedagogía en Jalisco, nos explica, se quiere concretar como una contrapropuesta a la educación-empresa que considere, reúna y valore una diversidad de contextos, prácticas, saberes y formas de vida. Finalmente, Lorenza introduce las guías de trabajo como posible herramienta o mapa para

el conocimiento. Aunque puedan ser percibidos como instrumentos personales, de ellas exalta la autonomía que otorga a lxs estudiantes, la flexibilidad en tiempo y espacio, la posibilidad de construir el conocimiento en comunidad y el fomento del interés por el conocimiento.

La propuesta de la carrera en Pedagogía pareciera impulsar no solo la formación maestrxs que respondan a las necesidades de sus realidades, sino la transformación de la educación y, con ello, de nuestra relación con el planeta. Además, promueve una forma de aprendizaje donde los saberes emerjan de las personas, se construyan colectivamente, alimenten la vida comunitaria y regeneren las relaciones entre nosotrxs y con nuestros territorios. Para esto sería necesario establecer la escucha y el diálogo como herramientas clave, fomentar el pensamiento crítico y el respeto a lo diferente, integrar una diversidad de espacios de aprendizaje y conocimientos, disolver las interacciones autoritarias entre aprendices e instructores, volver a unir la mente y el cuerpo y estimular el placer por el conocimiento. Quedan preguntas y surgen contradicciones, pero nos van mostrando cómo comienzan a experimentar y dialogar para fomentar la vida comunitaria, el cambio social y la imaginación utópica frente al colapso.

Resistencias formativas por la vida

Como mencioné, desde hace décadas, han surgido diversas propuestas que cuestionan la educación y la practican de otra forma. Pero ¿bajo qué contextos y por qué emergen este tipo de espacios formativos? ¿Cuáles son sus demandas iniciales y sus pilares fundamentales? ¿Cómo se conformaron y organizaron su funcionamiento? Para dar respuesta a estas interrogantes, pedimos a una diversidad de personas que nos compartieran sus experiencias organizativas, incluyendo sus mayores retos, desafíos y límites de pensar y construir su proyecto formativo. Las enseñanzas, consejos y advertencias fueron muchas al igual que diversas las experiencias y trayectorias.

Paco nos dejó algunas notas de su caminar con el Instituto Superior Intercultural Ayuuk en Oaxaca, donde resaltó la importancia de la coherencia entre la práctica y tres principios derivados de la cultura

Ayuuk: comunalidad, integralidad y reciprocidad. Más allá de sus dificultades y contradicciones, esta base, explica, es la que puede permitir la existencia, reproducción y cuidado de la vida con y para todxs. Desde Chiapas, la Pluriversidad Autónoma Comunitaria "Yutsilal Bahlumilal" relata que su creación va vinculada a un proceso de resistencia de larga duración contra las múltiples violencias experimentadas como pueblos originarios. Su apuesta es crear una educación cimentada en sus conocimientos y por el bien de sus comunidades y de la Madre Tierra. De manera similar, Vitalino nos dice que la Universidad Maya Kaqchikel en Guatemala quiere hacer realidad que los pueblos Mayas cuenten con sus instituciones educativas desde sus propias cosmovisiones, principios y modelos de aprendizaje. Además, busca crear una propuesta epistemológica con una visión de futuro para cambiar el rumbo de su país y enfrentar la crisis socioecológica.

En nuestras discusiones dentro del proyecto de la Universidad Comunitaria Mexcala, en repetidas ocasiones se manifestó una preocupación: para un proyecto que defienda la vida ¿qué tanto Estado y capital sí y qué tanto no?[1] Por eso, en esta sección, también se reflexiona si es posible una educación por fuera del Estado y del capital. Manolo, desde su experiencia en la UniTierra Califas y el Centro de Investigación y Autonomía Convivial en Estados Unidos, advierte que no hay que depositar todas nuestras energías en desmantelar la educación formal. Más bien, aconseja enfocarse en otras prácticas de conocimiento y espacios autónomos de aprendizaje que atiendan nuestras propias problemáticas. Precisamente, Xezne Ibrahim y Mistefa Moro comparten que las universidades de Rojava y del Norte de Siria surgen para regresarle a la sociedad su capacidad política de resolver sus problemas. Con el comienzo de la revolución, explican, surgió la necesidad de una educación y formación por lo que se propuso crear un entorno de aprendizaje seguro donde la ciencia sirva a la sociedad.

1. Esto se derivó de una serie de cuestionamientos como: ¿Qué alianzas tejer? ¿De dónde sacar financiamiento? ¿Qué enseñar y cómo hacerlo? ¿Enseñar es lo que vamos hacer? ¿Qué sí y que no negociar? ¿Por qué o cómo tener reconocimiento estatal? ¿Cómo lograr la aceptación en la sociedad?

Arte comunitario desde nuestras raíces y territorios

Vivir también es arte. Cotidianamente lo expresamos en tejidos, comidas, fotografías, bailes, canciones, novelas, murales, y un largo etcétera. La creatividad nos permite establecer otros lenguajes que hacen frente a la frustración, la desesperanza y el fatalismo, y dar esperanza de que otros mundos son posibles. En pocas palabras, el arte es otra forma de resistencia y de compartición de saberes desde lo sensorial, estético y emotivo. El incluir una formación artística deriva también en su capacidad por recuperar y contar historias desde nuestras raíces y territorios, lo cual nos puede permitir transformar la forma en cómo interpretamos y actuamos en el mundo. Por ahora, el Taller de Gráfica "La Chayotera" es el único espacio en funcionamiento presencial de la Universidad Comunitaria Mexcala. Éste ha sido apropiado sobre todo por un grupo de niñas y niños que realizan grabado plasmando su vida diaria en la comunidad, sus preocupaciones y sueños. En esta última sección, Rutas Plásticas, una asociación que promueve la gráfica rural contemporánea, presenta su iniciativa y, en específico, su caminar con "La Chayotera". Además, se exponen algunos de sus trabajos.

Lo que aquí se presenta, no quiere establecer una doctrina ni un horizonte político. Son reflexiones que nacen desde nuestros corazones angustiados que experimentan el colapso del mundo; surgen de la pregunta ¿cómo hacer posibles otros mundos? Para esto, considero esencial, en la misma línea que nos compartió Paco durante la Cátedra, comprender el mundo que habitamos para imaginar y hacer otros diferentes. Y ¿cuál debería de ser el papel de una universidad en esto? No lo sé con precisión, pero el proyecto de la Universidad Comunitaria Mexcala está siendo ese experimento colectivo para dejar mañanas. Es un espacio en construcción que nos va ayudando a entender nuestras vidas cotidianas empapadas de violencia y destrucción, pero sobre todo a juntxs construir salidas. Para ello, vamos recogiendo y liberando saberes; y así, al mismo tiempo, vamos construyendo de a poco el camino que recorreremos juntxs. Este libro quiere dar cuenta de ello.

Referencias

Althusser, L. (2001) *Lenin and Philosophy, and Other Essays*. Monthly Review Press.

Armed Conflict Location and Event Data. (2024) Conflict Index Results: July 2024. Disponible en línea: https://acleddata.com/conflict-index/index-july-2024/

Bluwstein, J. y De Rosa, S. P. (2024) Political ecologies of the future: Introduction to the special issue. *Geoforum*, 153.

Congreso Nacional Indígena/Concejo Indígena de Gobierno y Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (2019) Convocatoria al Encuentro en Defensa del Territorio y la Madre Tierra. *Enlace Zapatista*, 21 de noviembre. Disponible en línea: https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2019/11/21/convocatoria-al-encuentro-en-defensa-del-territorio-y-la-madre-tierra/

Durán Matute, I. y Moreno, R. (2021) *La lucha por la vida frente a los megaproyectos en México*. Cátedra Jorge Alonso.

El Capitán. (2023) Vigésima y última parte: el común y la no propiedad. *Enlace Zapatista*, 20 de diciembre. Disponible en línea: https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2023/12/20/vigesima-y-ultima-parte-el-comun-y-la-no-propiedad/

Escobar, A. (2022) Reinterpretando las civilizaciones: de la crítica a las transiciones. *ARQ*, 111: 24-41.

Fernández Savater, A. (2024) *Capitalismo libidinal*. Ned Ediciones.

Garcés, M. (2020) "El contratiempo de la emancipación". En M. Garcés, J. Graham, v. flores, C. Fernández Martorell y J. Solé Blanch. *Pedagogías y emancipación*. Arcadia-Macba.

Holloway, J. (2011) *Agrietar el capitalismo: el hacer contra el trabajo*. Sísifo; Bajo Tierra Ediciones; Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélez Pliego".

IRGAC. (2024) The Art of Antifascism: Research and Subversion in Times of Violence. Convocatoria de taller, 31 de mayo.

Kaliopeo y Cosa Pública (2024) Sondeo No. 3 Crisis de personas desaparecidas en Jalisco. *La Voz de la audiencia*, 26 de abril. Disponible en línea: https://kaliopeo.com/wp-content/uploads/2024/06/La-voz-de-la-audiencia-Crisis-de-personas-desaparecidas.pdf

Leyva, X. (2023) "¿Opciones civilizatorias-otras? en medio de crisis, policrisis y transiciones civilizatorias". En F. De Parres Gómez (coord.) *Internacionalismo crítico y luchas por la vida: Hacia la construcción de horizontes futuros desde las resistencias y autonomías* (pp. 465-494). Cátedra Jorge Alonso.

McCulligh, C. (2023) “Obras que reviven ríos: ilusiones e incertidumbre de la infraestructura de saneamiento en el estado de Jalisco”. En D. Tetreault, C. Lucio y C. McCulligh (coords.) *Extractivismo, contaminación y luchas socioambientales en México* (pp. 227-266). Universidad Autónoma de Zacatecas; Editorial Ítaca.

Millán, M. (2021) Resistencia es nuestra lucha contra el terricidio. *OPLAS*, 28 de mayo. Disponible en línea: https://oplas.org/sitio/2021/05/28/moira-millan-resistencia-es-nuestra-lucha-contra-el-terricidio/

Palerm, Á. (1976) “La universidad y la socialización de la educación”. En *Universidad y cambio social en América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.

Parra, S. (2023) Por primera vez, ya hemos rebasado el límite de temperatura global de 2º. *National Geographic*, 22 de diciembre. Disponible en línea: https://www.nationalgeographic.com.es/medio-ambiente/por-primera-vez-ya-hemos-rebasado-limite-temperatura-global-2c_21110

Poynting, M. y Rivault, E. (2024) 2023 confirmed as world’s hottest year on record. *BBC News*, 9 de enero. Disponible en: https://www.bbc.com/news/science-environment-67861954

SupGaleano. (2016) Algunas primeras preguntas a las Ciencias y sus Conciencias. *Enlace Zapatista*, 26 de diciembre. Disponible en línea: http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/12/26/algunas-primeras-preguntas-a-las-ciencias-y-sus-conciencias/

Valencia, S. (2010) *Capitalismo gore*. Melusina.

Saberes de la tierra: Otras agroecologías para la vida y la autonomía



Capítulo 1
Mezcala: tierra y agua

María González Moreno

La comunidad de Mezcala es un pueblo que ha hecho su vida-cultura junto a la Laguna de Chapala y las montañas que lo cobijan. El territorio es pues, tierra y agua. Por esta razón, además de ser campesinos, somos también pescadores. Cuando comenzamos a soñar con un proyecto educativo para las juventudes de nuestro pueblo, una de las primeras carreras que pensamos fue la de agricultura, para garantizar el fortalecimiento del trabajo y cuidado de la tierra y el lago. Ahí es donde nace y se reproduce la vida-cultura de Mezcala y creemos que de todos los pueblos.

Pronto se formó un grupo de personas para formar el equipo de Agroecología. Desde ahí, estamos sentipensando nuestros territorios. Decidimos plantearnos cuatro preguntas para comenzar el diálogo:

¿Cuál es la historia de su organización?

Nosotros pertenecemos a la comunidad originaria de Mezcala, Jalisco. Nuestro pueblo está lleno de tradiciones. Mezcala cuenta con 3,602 hectáreas de territorio comunal y la posesión de las islas *Tlalquetepequetl* y *Pechilinque* que se localizan a medias aguas de la laguna de Chapala.

¿Por qué resulta vital arraigarse a la tierra?

Para nosotros la tierra es todo. La mayoría de las personas en Mezcala se dedican a la siembra del chayote, ejote, calabaza y maíz. Como vivimos en la orilla de la Laguna de Chapala, también somos pesca-

dores. Si Mezcala pierde sus tierras, muere toda nuestra cultura, pues vivimos de lo que la tierra y la laguna nos da.

¿Qué sentido tiene sembrar los alimentos?

Cuando uno siembra sus alimentos, que el cilantro, la cebolla, el chayote, el frijol, el maíz y mucho más, uno vive feliz. A lo mejor no tenemos un trabajo, pero el simple hecho de ser los dueños de nuestras tierras, eso nos permite vivir dignamente y tener comida en la casa. Por eso, es muy importante sembrar lo que comemos o lo que más utilizamos.

¿Cuál sería la formación agroecológica que debe proporcionar la universidad de Mezcala? ¿Qué saberes para con la tierra y el territorio debe fomentar?

Para mí es importante que nuestros jóvenes se animen a estudiar en nuestra universidad. Los jóvenes ahora no están creciendo como nosotros, y en la universidad les van a enseñar a organizarse y sembrar o saber hacer su proyecto. Por ejemplo, nosotras tenemos una granja de gallinas, y pues las cuidamos y alimentamos y así tenemos huevo para nuestras familias y para vender también. Y eso es muy importante porque ya no tenemos patrones, somos nosotros mismos los que hacemos nuestro propio trabajo.

Capítulo 2
El bosque El Nixticuil y la Universidad Comunitaria Mexcala: defensa del territorio y agroecología para la vida

Adrián Guillermo Hipólito Hernández

Defender el territorio desde la ciudad

Nuestra historia como colectivo es la historia de la defensa del bosque El Nixticuil, un bosque nativo que está amenazado por el crecimiento de la ciudad de Guadalajara, pero que históricamente ha sido destruido desde la guerra de despojo colonial. El Nixticuil es un bosque ubicado en el norte del municipio de Zapopan en la ciudad de Guadalajara, un bosque de especies caducifolias que pierden sus hojas en temporada de sequía, de encinos, de especies de bosque tropical y también de pinos. Es un bosque que se extendía en una superficie de alrededor de 30 mil hectáreas, del cual el 90% fue destruido en estos siglos de guerra. A nosotrxs como colectivo solo nos ha tocado cuidarlo y resistir a su destrucción, digamos, en el más reciente ciclo de despojo.

Nos organizamos en la ciudad, desde nuestros barrios, desde hace casi veinte años. Como ha ocurrido en casi todas partes, fue por iniciativa de un grupo de mujeres que se organizaron ante la violencia inmobiliaria y de despojo del Estado que pretende extender la ciudad encima de él. Esto con el negocio de las mafias de la construcción que en la ciudad está dirigido desde hace casi una década por el partido hegemónico en Jalisco, Movimiento Ciudadano, pero en el que está involucrado todo el espectro de partidos políticos. Nos hemos organizado para enfrentar la voracidad de la industria inmobiliaria y del Estado, de sus proyectos que generalmente son autorizados desde el

gobierno municipal de Zapopan, como principal operador de las inmobiliarias. Hoy suman cerca de 25 proyectos, la mayoría inmobiliarios y otros que tienen que ver con servicios públicos, con la ampliación de avenidas, concesiones y tanques de almacenamiento para abastecerlos y robarnos el agua.

Somos un colectivo que asume una postura política autónoma y de práctica autogestiva. Tratamos de funcionar como una asamblea horizontal y hemos apostado por hacer comunidad y recrear un vínculo con el bosque que lo reconoce como un territorio del que somos parte. Por eso, en la historia del colectivo, nuestras acciones están vinculadas a los ciclos del territorio, nuestras iniciativas para resistir buscan responder a las necesidades del bosque que van cambiando de acuerdo con las estaciones. Así, la mayor parte de nuestro trabajo comunitario está centrado en la acción directa territorial, en una serie de prácticas o haceres para su cuidado: tenemos tiempos para la recuperación de los suelos erosionados y para la colecta de semillas de los árboles nativos que reproducimos en un vivero comunitario para luego sembrarlos y cuidarlos en el bosque que quieren destruir; tenemos tiempos para regar la reforestaciones cuando no llueve, para chaponear y hacer guardarrayas para prevenir que se extiendan los incendios; tenemos tiempos para combatir los fuegos que provocan las inmobiliarias que luego llegan a construir casas y cotos.

La defensa del territorio también se hace a la par desde las acciones jurídicas y la movilización en las calles en distintos momentos. Con esto, logramos que en 2006 se decretara una parte del bosque como área natural protegida de recursos hidrológicos. Sin embargo, como ocurre en todas partes con la administración del territorio y decretos desde el Estado, muchas partes del bosque fueron eliminadas o dejadas fuera de la zona protegida para resguardar los intereses de las inmobiliarias por urbanizarlos. Es en estas zonas donde se ha concentrado buena parte del despojo del bosque en las últimas dos décadas y que creemos ha devastado más de 500 hectáreas; es ahí donde la lucha se ha concentrado para defender el territorio.

La defensa del territorio es arraigo y amor por el bosque

La experiencia nos ha hecho darnos cuenta de que, sin un vínculo de amor, de apego o arraigo colectivo con el territorio, que se crea y recrea a través de prácticas, de acciones de cuidado cotidianas, no es posible resistir; no hay defensa territorial que pueda sostenerse a largo plazo si esa relación con el territorio no se cultiva. Es un proceso de territorializarse, decimos, de moverse como parte del territorio, que en nuestra experiencia nació en el margen de la ciudad y adquirido de forma reciente, no históricamente heredado o en el largo plazo como ocurre en las comunidades.

En el arraigo se pueden tejer esas raíces, vínculos con el territorio, sin un sentido autoritario de posesión y con la implicación no antropocéntrica de que pertenecemos a él. Esto es complejo cuando venimos de contextos como los de la ciudad, donde en nuestra vida cotidiana la distancia o la inexistencia de la idea de lo común de la tierra o de los bosques representa un desafío para organizarnos contra el despojo. Para resistir a la destrucción del bosque además hay que pelear contra el patriarcado, la desesperanza, la indiferencia, el desarraigo, pues en la ciudad capitalista habitamos la fragmentación de no tener una historia común colectiva con la tierra, de no tener propiedad social o comunal que nos posibilite defender la tierra desde esa condición.

Organizarnos desde la ciudad implicó para nosotrxs procesos de autogestión de saberes y capacidades que hemos aprendido, así como relaciones con la vida y los ciclos del bosque que no teníamos. Pero no solo con el bosque, también mantenemos o tratamos de mantener las relaciones y reciprocidad entre quienes formamos el colectivo. Alimentarlas es una parte fundamental de arraigarse y eso lo hacemos en las prácticas de defensa territorial, en el cerro cuando lo desalambramos, en el vivero, en el incendio, cuando compartimos varias veces a la semana en el bosque discusiones, trabajo, comida, pero también fuera de él haciendo otras cosas, compartiendo la vida durante años. Es esto lo que mantiene la lucha y la relación con el territorio, entendiendo las relaciones entre nosotrxs como uno de los componentes

que nos arraigan. Claramente no es la idea de la propiedad privada, y menos individual, de ser "dueños del bosque", de tener un título de su propiedad o de las valoraciones antropocéntricas que los nombran recursos naturales explotables, lo que va a garantizar de alguna forma su defensa. Más bien es la perspectiva de lo común, de tejer relaciones y emociones compartidas y recíprocas, no predatorias, antiautoritarias que reconozcan a lxs otrxs sujetxs no humanos que existen junto con nosotrxs en el territorio, de empatía con los animales, de lo que se cuida y se defiende en colectivo.

En el proceso de arraigo al territorio distintas emociones convergen, en nuestro caso, un punto de encuentro es el amor que se tiene por el territorio, por el bosque. El arraigo territorial en el que se expresa el amor por la tierra es parte del lenguaje de abajo, que pertenece a las luchas y que resulta incomprensible para los despojadores, para su tecnocracia, para la clase política. ¿Cómo van a entender en la oficina del Ayuntamiento o en la de sus técnicos que con una pluma autorizan talar un bosque, que la comunidad de robles pequeños que quieren destruir tiene 15 años, que han sobrevivido siete incendios, que los cuidamos dos años en el vivero de las plagas, regándolos casi a diario, acompañándolos además otros 13 años en el monte? ¿Cómo van a entender la relación de Mezcala con la Laguna de Chapala, con sus cerros o con sus islas donde están todavía los muertos que defendieron su territorio?

Los sentidos de sembrar y cuidar la vida

Por casi dos décadas hemos mantenido una iniciativa colectiva de reproducción de árboles y flora nativa del bosque, sembrado árboles y otras formas de vida que ayudan al bosque a irse regenerando en donde ha sido devastado, y para bloquear y recuperar los espacios que son amenazados de urbanización por el Estado y las inmobiliarias. El sembrar y reproducir árboles ha tenido implicaciones y sentidos políticos muy importantes para nosotrxs, nos ha permitido generar vínculos con el bosque, que como ya dije, son relaciones de las que la ciudad capitalista nos aparta o nos cerca a quienes la habitamos o

sus márgenes y nacimos en formas de sociabilidad urbanas. De aquí que hemos tenido que generar iniciativas para autogestionar saberes y conocimientos que tienen que ver con aprender los ciclos y necesidades del bosque, de conocer sus árboles y semillas, de los suelos y sustratos, de mantener una política de cuidado de nuestros semilleros, árboles y reforestaciones durante todo el año.

En los primeros años de la organización, a manera de huertos familiares, se cuidaron y reprodujeron árboles para reforestar las zonas devastas por el gobierno municipal. Después de un par de años, y de que nuestra organización fuera vetada políticamente del acceso a las plantas de los viveros estatales, organizamos la iniciativa de un pequeño vivero comunitario, en el que reproducimos la flora nativa del bosque, fundamentalmente especies de árboles. El sentido que tiene el vivero, el sembrar de esta forma, es crear un espacio de autonomía para la reproducción de la vida donde podemos recrear vínculos, relaciones cotidianas con el bosque y también entre nosotrxs para tratar de generar colectividad o por lo menos desafiar los ritmos personales y latentes del egoísmo de la ciudad y lo que del sistema de dominación múltiple tenemos internalizado.

Muchos de estos significados y relaciones creo que se comparten también en la milpa o en el huerto, hay vida colectiva en las parcelas, se tejen relaciones entre la gente, muchas veces en colectivo y con el territorio, con los otros elementos y sujetos que lo componen. Se recrean y comparten, no solo alimentos, se generan saberes sobre la tierra, de las semillas, con las plantas y animales que habitan el monte. Se recrea la historia de lucha que ha permitido mantener históricamente el territorio o, como en nuestro caso, se crean historias en común más recientes pues no teníamos por habitar desde la ciudad y la fragmentación provocada; se siembra milpa, pero se cosechan relaciones comunitarias e historia, dicen.

Por eso, potenciar y defender espacios donde se cuida la vida aquí en la ciudad, como son los huertos, coamiles y pequeños viveros colectivos que hoy está amenazando el gobierno mercantil de Movimiento Ciudadano, tiene la potencialidad de generar espacios de movilización colectiva, de ensayar autogestión. Crean comunes o espacios autóno-

mos del barrio que pueden motivar movilización o que ya lo hacen en medio de su guerra por la gentrificación y turistificación de la ciudad.[1]

Universidad Comunitaria Mexcala: una larga historia de resistencia por la recuperación del territorio

La historia de nuestro colectivo ha sido inspirada en gran medida por la lucha histórica del pueblo Coca de Mezcala en defensa de su tierra, por sus relaciones comunitarias y ancestrales con el territorio y su política autónoma radical que ha sostenido por siglos. La iniciativa de la comunidad Coca de Mezcala de crear una universidad indígena y campesina es el más reciente esfuerzo de este hacer colectivo en defensa de la tierra. El sueño colectivo, como nombran al proyecto de construir una universidad en territorio comunal, está vinculado con una de sus luchas emblemáticas en defensa de su territorio. El paraje en el que se planea materializar es tierra recuperada por la comunidad en 2022 de manos de Guillermo Moreno Ibarra, un empresario de Guadalajara que la invadió hace un cuarto de siglo. Es importante hacer un ejercicio de memoria respecto a dicho proceso de resistencia que permita contextualizar y dimensionar la importancia material y simbólica de este proyecto comunitario.

La comunidad de Mezcala logró en 2022 la ejecución de una resolución favorable de un juicio agrario para la restitución del territorio invadido por Guillermo Moreno Ibarra en el cerro del Pandillo. Fue un juicio que el Comisariado de Bienes Comunales promovió 23 años atrás

---

1. En 2023, Movimiento Ciudadano presentó una iniciativa para crear la "Ley de Huertos Urbanos, Escolares y de los Jardines Polinizadores para el estado de Jalisco" que pretende controlar la organización de huertos vía la coacción y criminalizar a la gente que lo ha realizado de forma autónoma. En el artículo "*Sembrar no es un delito, es un derecho*": *Red de Agricultura Urbana y Periurbana* de Aitana Rodríguez se puede consultar la postura de algunas de las organizaciones que se han resistido a la aprobación de esta ley. Disponible en línea: https://www.zonadocs.mx/2023/09/05/sembrar-no-es-un-delito-es-un-derecho-red-de-agricultura-urbana-y-periurbana/

contra la invasión del empresario al territorio y el bosque comunal en el que construyó una casa de lujo. Ahora la comunidad planea materializar el proyecto de una universidad comunitaria.

El territorio invadido por Moreno Ibarra a la comunidad de Mezcala en el cerro del Pandillo forma parte de la Sierra de Mezcala, que históricamente fue territorio del pueblo Coca. Es importante retomar este elemento por varias razones. El bosque que ahí se encuentra, un bosque templado, de pino y encino, es uno de los últimos bosques que se conservan en toda la ribera del Lago de Chapala. Las relaciones inmemoriales, cotidianas y bioculturales en territorios custodiados y defendidos por los pueblos indígenas son las que han permitido que, en sus territorios, como es el de Mezcala, se concentren la mayor parte de los bosques que sobreviven en México. La comunidad ha mantenido relaciones de autoconservación y no mercantiles con su territorio, el cual, en tiempos de peligro de despojo, ha sido defendido a través de la resistencia frontal, a veces oculta y cotidiana.

El territorio y los bosques de Mezcala han sido profundamente ambicionados a través del tiempo por distintos grupos de poder. El despojo del cerro del Pandillo por Guillermo Moreno es uno de los intentos más recientes, sin embargo, hay una historia de lucha por defender el bosque comunal en el largo plazo. En el siglo XVII en la planicie de El Comal, Rosa María Castillero señala, en su libro *Mezcala: expresión de un pueblo indígena en el periodo colonial* (2005), que en aquel momento el español Francisco Casillas de Cabrera intentó apoderarse de esta zona a través de una solicitud de merced con el objetivo de ampliar el dominio de su hacienda de San Jacinto. Por cuatro años, de 1685 a 1688, Mezcala reclamó su posesión inmemorial logrando mantener la integridad de su territorio.

En el siglo XX, contaba el comunero Simón de los Santos Moreno que "un rico" llamado Crisanto se estableció en el paraje de El Comal, extendió varios cultivos, introdujo ganado y trató de sobornar a la gente de Mezcala para mantener el despojo. El capitán carrancista Tomás Moreno, abuelo de don Simón, a manera de autodefensa del pueblo Coca, logró expulsar a este nuevo invasor.

Para finales del siglo XX, el bosque recibe otras dos invasiones. A principios de la década de los noventa, el gobierno priista del municipio de Poncitlán, al que pertenece administrativamente Mezcala, intentó urbanizar y construir un fraccionamiento en pleno bosque. La comunidad recuerda aún, como durante varios días desalambraron y sostuvieron un plantón con distintos sectores indignados para frenar al gobierno municipal. El gobierno de Poncitlán aparece reiteradamente aliado con otros grupos de poder; en la memoria de agravios que se han cometido en contra de Mezcala, no importando el partido que esté en el poder. En 2007, aparece con el gobierno de Ramón Romo del PRD, quien promueve la entrada del club Enduro de motociclistas de Guadalajara al territorio de la comunidad para realizar circuitos y competencias, lo que impactó severamente el bosque con la apertura de 20 kilómetros de pistas. El comisariado denunció la nueva invasión en la prensa y prohibió al club volver a entrar, organizando comisiones de vigilantes del territorio durante tres meses.

La invasión al cerro del Pandillo que Guillermo Moreno Ibarra, empresario, minero e inmobiliario,[2] ha hecho al bosque comunal, se enmarca en el contexto actual de recolonización de los territorios indígenas y, en lo particular, en el despojo que tiene como objetivo reordenar y turistificar el territorio de Mezcala desde el poder. Es decir, busca crearlo como un lugar de fraccionamientos residenciales y espacios vacacionales, tal como lo demostraron los planes de celebración del Bicentenario por parte de los gobiernos estatal y federal para hacerse del control de la isla de Mezcala, los cuales fueron echados abajo por la comunidad.

En 1999, Guillermo Moreno se apoderó de la cima del Pandillo y gradualmente cercó más territorio, hasta ocupar 12 hectáreas. Esto fue a través de un prestanombres, o el "traidor" de la comunidad como se

2. Moreno Ibarra es dueño de la empresa minera Carbonato de Calcio Sol, tiene inversiones inmobiliarias en fraccionamientos como Vista del Lago, entre otras empresas. Para saber más pueden consultar el periódico comunitario El Ingobernable en su edición de enero de 2012. Disponible en línea: https://cronicadesociales.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/el-ingobernable-01.pdf

le conoce en Mezcala a Crescenciano Santana Sánchez, con lo cual se trata de encubrir la invasión. Con el cercamiento viene la destrucción del bosque, incendios provocados, la apertura de caminos para construir en pleno bosque comunal una residencia con un mirador con la vista más privilegiada de la ribera que permite observar prácticamente toda la Laguna de Chapala a más de 2 mil metros sobre el nivel del mar. En el mismo año, la comunidad inició el juicio en contra de Moreno Ibarra para la restitución de sus tierras. Con la resistencia de la comunidad vinieron las amenazas de muerte contra los comuneros, la persecución, detenciones en repetidas ocasiones, la cooptación de comisariados, allanamientos a la Casa de Bienes Comunales y la creación por parte del empresario de un grupo paramilitar.

Por dos décadas, y como siempre ha sido, los gobiernos y sus leyes jugaron a favor del invasor legitimando el despojo, la represión y el hostigamiento de la comunidad de Mezcala. La relación político-familiar del empresario Guillermo Moreno quien estuvo casado con Socorro Levy Alarcón, cuya familia forma parte de la élite de Guadalajara y militó en el Partido Acción Nacional (PAN), aseguró por una década de gobiernos estatales del PAN garantías políticas del partido en el gobierno de Jalisco. La complicidad ha venido también de los gobiernos municipales, con el uso de funcionarios y de la policía para hostigar, amenazar y perseguir a los defensores de la comunidad.

En 2002, cuatro comuneros fueron acusados del secuestro y privación ilegal de la libertad de Guillermo Moreno y de Socorro Levy, a través de un montaje del empresario y en complicidad con el gobierno de Poncitlán. Los comuneros estuvieron detenidos, enfrentaron un proceso judicial por dos años y resultaron culpables del delito de privación ilegal de la libertad, siendo obligados a pagar dos fianzas para no ser apresados. En 2011, esto volvió a ocurrir en dos ocasiones, la más grave cuando Moreno Ibarra invadió varias hectáreas más del territorio de Mezcala en otro paraje, El Comal, donde desvió arroyos, construyó varias represas e instaló múltiples paneles solares. Por acuerdo de la Asamblea General de Comuneros se removieron los primeros paneles instalados. En los meses posteriores, el gobierno de Poncitlán y el empresario volvieron a maquilar un expediente acusatorio por el delito

de daño a las cosas. Esta acusación llevó a 11 pobladores de Mezcala a enfrentar un proceso jurídico, en el que se giraron órdenes de aprehensión. Se realizó solo la detención de Rocío Moreno en septiembre de 2011, después de que, bajo el engaño de citarla para una entrevista en el diario *Milenio*, dos policías investigadores de la Procuraduría Estatal la detuvieron.

En 2008, la gente de Mezcala autoconvocada para reclamar su territorio en asamblea en el cerro del Pandillo, a la cual asistieron diversos pueblos del Congreso Nacional Indígena (CNI) y organizaciones simpatizantes, documentó la presencia del grupo paramilitar de Moreno Ibarra, quien amenazó con disparos al aire y ponchó las llantas de varios vehículos, todo con apoyo de la policía municipal. El grupo paramilitar llamado "Águilas del Pandillo", armado por Moreno Ibarra para enfrentar a los defensores de la comunidad, fue denunciado en 2012 por la comunidad en la entonces Procuraduría General de la República.

El gobierno tradicional de Mezcala también ha sido violentado con la cooptación de comisariados elegidos bajo procesos espurios en los que intervino Guillermo Moreno y que contaron con el respaldo de la Procuraduría Agraria (2008 y 2011). En 2009 y 2011, los comisariados allanaron la casa comunal, saqueando y robando parte del archivo de Bienes Comunales. Frente a la manipulación, la comunidad organizó en 2009 un plantón para resguardar la casa de Bienes Comunales, el cual fue mantenido por cientos de personas de la comunidad durante más de un mes.

En 2021, en la última etapa del juicio de restitución que le da la razón a Mezcala, Guillermo Moreno aparece aliado con el narcotráfico y el gobierno de Movimiento Ciudadano en Poncitlán, que parecen ser el mismo actor en esta región. Con el objetivo de detener el desalojo del Pandillo, el empresario presiona a la comunidad para realizar reuniones con estos actores en pleno palacio municipal. Sin embargo, la comunidad no cede ni es intimidada ante la amenaza. Con la represión y la violencia se ha apostado a que la comunidad abandone la defensa de su tierra, pero no han logrado su objetivo. Un cuarto de siglo después, los Coca continúan caminando después de enfrentar varios juicios repletos de irregularidades, detenciones ilegales y hostigamiento. La

potencialidad organizativa de la comunidad de Mezcala para defender la tierra ha prevalecido, manteniendo su legado como un pueblo que no ha sido doblegado en su larga historia de resistencia.

El 4 de octubre de 2022, después de 23 años de juicio y de lucha, lxs comunerxs tomaron la tierra invadida del cerro del Pandillo. En la tierra recuperada, anunciaron que se construiría la Universidad Comunitaria Mexcala, que, inspirada en la Universidad de la Tierra de Oaxaca, es también un homenaje al amor por su territorio-comunidad. Nada más simbólico que retomar el territorio herido y nombrarlo custodio de la educación de su propio pueblo, darle sentido y destino para el fortalecimiento de las capacidades de la comunidad, de la recuperación de sus saberes y generación de conocimientos que sirvan para la defensa de su territorio. De tierra cercada para el "rico empresario" de Guadalajara pasará a territorio amado en el que se compartirán aprendizajes sobre el cuidado del propio territorio, para formar, en un primer momento, tres líneas de saberes y conocimientos en agroecología, derecho y pedagogía, necesarios para alimentar la resistencia del pueblo Coca.

La agroecología de Mezcala: saberes para con la tierra y el territorio

Desde principios del siglo XXI, Mezcala tuvo iniciativas agroecológicas ligadas a la defensa del territorio con el Colectivo Mezcala, organizado por jóvenes de la comunidad en 2003. Su vínculo con el Frente Zapatista de Liberación Nacional (FZLN) y la Red de Alternativas Sustentables Agropecuarias de Jalisco (RASA)[3], lo inspiraron para enfrentar a la hidra de la agroindustria, cuestionar el monocultivo, recuperar las semillas nativas, los saberes y conocimientos con la tierra a través de alternativas emancipatorias y autónomas con el territorio. Por eso, la iniciativa de crear una licenciatura en agroecología dentro del proyecto

3. Se puede consultar la página electrónica de la RASA: https://redrasa.wordpress.com/%C2%BFquienes-somos/

de una universidad comunitaria en Mezcala es también parte de este proceso en su historia más reciente de defensa del territorio.

Diversas colectividades y personas han participado en los últimos dos años en el esfuerzo por consolidar el proyecto de una licenciatura en agroecología en Mezcala, con talleres, consultas personales, actividades académicas y comunitarias. En la comisión de agroecología hemos podido escuchar una trama de ideas e iniciativas del movimiento agroecológico, de gente experimentada y generosa que nos ha compartido sus saberes y conocimientos desde los cuales emergen los caminos que la Universidad Comunitaria Mexcala se está planteando una licenciatura en agroecología. Trato de retomar en los siguientes párrafos algunas de las nociones y discusiones que han tomado relevancia en la reflexión sobre la construcción de una agroecología desde Mezcala.

Más allá del positivismo y el aislamiento académico, se ha reflexionado desde una agroecología con postura anticapitalista, para cultivar tomates revolucionarios que sean semilla de autonomía y nuevas relaciones, como decía Gustavo Esteva. La idea es una formación agroecológica autónoma, pensada desde la autonomía alimentaria, no desde la soberanía, para aislar el sentido nacionalista que lleva este término en nuestro lenguaje. En ese sentido, es posible pensar en una agroecología que permita formar con la capacidad de dar autonomía alimentaria a los pueblos, que sea capaz de lidiar y confrontar las posturas de la agroindustria y el consumo capitalista que acechan al territorio. Toda la práctica agroecológica está atravesada y se vincula con el principio de la buena alimentación de los pueblos porque el camino de la siembra continúa incluso cuando la gente migra a otras tierras y se corresponde con lo que se come; se trata de generar alimentos sanos y nutritivos en comunidad. Poner atención a eso, sin separarlo o dejarlo fuera de la práctica agroecológica, es fundamental en la reconstitución, el cuidado y la salud de las comunidades.

Se trata de una agroecología que recupera el conocimiento de abajo, de las experiencias y organizaciones que han trabajado durante mucho tiempo en la práctica agroecológica y que han generado un acervo fundamental de saberes y conocimientos para con la tierra y el territorio, práctico y metodológico, con espacios de aprendizaje, compartición y

experimentación concretos. Por eso, está siendo muy importante que personas de organizaciones como la RASA, con toda su experiencia, sean parte del consejo para la creación de la universidad en Mezcala, y que se les esté convocando y consultando para ser también formadores en este proyecto.

Todos los aspectos de la licenciatura en agroecología y en la universidad de Mezcala deberían estar atravesados por la presencia de las mujeres y sus luchas. Su participación y presencia debe ser un principio de organización y acceso de la universidad comunitaria. Se quiere construir una agroecología en la que las mujeres estén adelante, no solo en términos de su ingreso a la universidad, sino en los contenidos teóricos y prácticos, en la literatura y las discusiones. El enfoque va desde una postura antipatriarcal, que da cuenta de las relaciones entre la defensa del territorio y las mujeres, quienes la han sostenido históricamente. Además, se busca que problematice sus luchas contra la exclusión de la tierra y la invisibilización de su presencia y trabajo en la parcela.

Otra idea importante tiene que ver con defender una política del arraigo, de respetar los calendarios agrícolas, familiares y comunitarios de quienes quieran formar parte de la universidad. De acuerdo con esto se está pensando en que quienes vayan a aprender, a compartir conocimiento, mantengan esos vínculos y no reproduzcan la idea de propiciar el alejamiento de lxs jóvenes de sus comunidades. Es decir, se apuesta por el arraigo y el apego a la tierra, no por su fragmentación. Esto se traduce en un proceso de aprendizaje en el que lxs estudiantes pueden volver a su comunidad, a la parcela y apliquen lo aprendido, en una práctica constante universidad-comunidad-territorio de origen. Se esté pensando como una universidad de la tierra, indígena y campesina, no limitada al pueblo Coca, lo que nos plantea la idea de pensar desde las experiencias situadas de lxs estudiantes, pero no solo. Se quiere compartir con quienes convergen desde otros territorios la lectura que hacen de sus historias, contextos, resistencias y suelos para tejer conocimientos y redes.

En estas redes que ya se han comenzado a formar y que no están limitadas a las comunidades del occidente, han estado participando migrantes de distintos pueblos indígenas y campesinos. Por eso, este

esfuerzo se ha pensado desde lo transterritorial, una perspectiva planteada por lxs compañerxs que se han visto obligadxs a migrar a Estados Unidos y que se agrupan en organizaciones como El Club Mezcala, la Otra Mezcala y la gente de Tierras Milperas. Estos son espacios de encuentro de distintas comunidades campesinas de Latinoamérica en Estados Unidos, que desde estos otros territorios siguen sembrando, manteniendo las relaciones con la tierra, con sus alimentos, con la comunidad, aun cuando se encuentran en ese país, epicentro del capitalismo.

La agroecología no funciona en términos productivistas, sino en la defensa y el cuidado de la vida en el territorio. Por eso, pensamos que es posible pensarla desde una perspectiva que sea plurisujética, que respete y reconozca a lo otro no humano con quien se comparte o está en el territorio. Hace algunos años platicábamos con don Ezequiel Macías de la RASA sobre la siembra y nos enseñaba, desde su generosidad con la que comparte su conocimiento, que cuando se hace la milpa o la siembra de la parcela siempre hay que producir no solo para nosotrxs, refiriéndose a las personas, a la familia, a la comunidad humana, sino que también hay que sembrar para los otros seres vivos del territorio, las aves, las ardillas, los tlacuaches, los insectos, los animales pues, que están siempre presentes y forman parte de la tierra. También podría ser como se ha hecho históricamente en Mezcala y en otras comunidades en las que se produce para las otras fuerzas, seres o energías presentes en el territorio bajo sus calendarios de fiestas anuales. Aquí se tiene una perspectiva de cuidado de la vida y de reconocimiento del territorio vivo, de que hay múltiples sujetos que lo habitan.

Esta forma de mirar al mundo, de saberes campesinos e indígenas con la tierra, de cuidado y de relaciones múltiples con la naturaleza no humana que ponen en el centro a la vida, es uno de los saberes fundamentales por los que está apostando la Universidad Comunitaria Mexcala. Es muy importante impulsar y fortalecer estos vínculos con el territorio, que están desapareciendo en las comunidades por las prácticas de imposición de la agro- y narco-industria, y que han obligado a muchxs jóvenes de las comunidades a abandonar la tierra. Una agroecología que tenga como principio el cuidado de la vida, del territorio, es fundamental para enfrentar la guerra que ha traído la industria del

narcotráfico, que aliada al partido en el gobierno de Jalisco y al empresario que ambiciona despojar el territorio de Mezcala han sembrado la violencia y el miedo, pero no la desmovilización de la comunidad.

Por eso, es importante plantear una agroecología que nos permita rescatar los saberes con el territorio y recuperar las semillas de los cultivos que se han ido perdiendo a causa de la agroindustria, el monocultivo y el abandono obligado de la tierra. Se necesita una agroecología que nos permita recuperar las formas de sembrar tradicionales, pero que también se tenga un diálogo o lecturas críticas de las ciencias occidentales para reforzar los procesos de aprendizaje. Así, debería acudir al saber tradicional pero también a la técnicas y tecnologías necesarias y adecuadas para que podamos apostar por un trabajo digno con la tierra y no solo de autoexplotación o que desatienda nuestra salud, nuestros cuerpos.

El proyecto de la Universidad Comunitaria Mexcala es un esfuerzo colectivo de la comunidad, que no va dirigido solo al pueblo Coca, sino que se plantea como una universidad de la tierra, es decir para los pueblos indígenas, campesinos y para las comunidades que se encuentran en condiciones transterritoriales. Resulta muy significativa esta forma de entender lo colectivo como un tejido, pues no se trata de un proyecto autorreferencial o limitado a lo colectivo dentro de Mezcala, sino que busca articular conocimientos y experiencias de distintos pueblos, de organizaciones, que reivindiquen su historia con los territorios y sus memorias de lucha por defenderlo. Es decir, se está hablando de una universidad, de un espacio de aprendizaje de la agroecología que trascienda la figura de la academia con una postura centrada en la defensa del territorio. Además, será construida en gran parte desde los saberes indígenas y campesinos, para que sea de práctica constante no solo un campo discursivo, un vínculo constante con el territorio, con la parcela, con los árboles, con las semillas. Así, se está creando una agroecología del cuidado de la vida frente a la violencia de los despojadores que funcione, como muchos la han señalado, como una práctica y principio para la acción.

Capítulo 3
Agroecologías contra el colapso: la experiencia del huerto escolar en la preparatoria de Mezcala

Sihara Casillas Gaeta

Esta experiencia es parte de una serie de procesos que he vivido a raíz de mi primer encuentro con Mezcala cuando empezaba el proyecto de titulación de la maestría alineado con la Universidad Comunitaria Mexcala. Surge, sobre todo, como una búsqueda muy personal por encontrar referentes de vida y organización en la región que habito y ante los tiempos que vivimos. Este camino me condujo a la Universidad que, para mí, es un proyecto de esperanza en gestación que abre miles de posibilidades. Es, sobre todo, uno más de los enormes esfuerzos históricos que se hacen desde las Mezcalas, la de territorio lacustre y la otra Mezcala migrante, por preservar su tierra, territorio, historia, y saberes propios, pensando en que puedan florecer formas de vida distintas para las juventudes de estas comunidades.

En este texto trato de aportar reflexiones derivadas de la convivencia cotidiana con jóvenes y docentes de la Preparatoria Regional de Chapala módulo Mezcala. En ellxs[1] encontré pautas que considero valiosas para seguir pensando una universidad comunitaria en Mezcala, en particular para el programa de agroecología. Este texto se nutre de mi subjetividad y experiencia haciendo investigación acción participativa; trato de mostrar mi vivencia desde el cuerpo, mis limitaciones y emociones, pues le apuesto a procesos generadores de conocimiento en dónde no nos excluyamos. En consonancia, la educación es un asunto

1. Utilizo la x para incluir a todas las identidades sexo genéricas que existen y puedan existir.

que a muchxs nos duele, la percibimos obsoleta y en otros casos francamente cómplice de lo que nos ha traído al desastre actual. Esta historia trata de indagar e ir dibujando el rostro del colapso, para encontrar caminos alternos, salidas, para seguir haciendo preguntas y pensando una educación por la vida.

La experiencia de trabajo con las juventudes de Mezcala inició con las Prácticas Interinstitucionales de Inmersión Territorial en el marco del programa PIES-AGILES[2], a partir de las cuales desarrollamos el proyecto *Salud comunitaria y juventudes en Mezcala de la Asunción: apuntes para una pedagogía agroecológica* llevado a cabo en la Preparatoria Regional de Chapala Módulo Mezcala, de febrero a octubre de 2023. Uno de los principales objetivos fue co-construir un huerto escolar integrando técnicas y prácticas agroecológicas con perspectivas bioculturales y territoriales. Trabajé con estudiantes de la Trayectoria Especializante Policultivos (TaE policultivos) integrada por cerca de treinta y cinco estudiantes en el quinto y sexto semestre de bachillerato. Así mismo, integré un equipo con los docentes y biólogos, Carlos Ramírez y José Luis Barragán. El acercamiento a la preparatoria me puso en contacto con jóvenes de Mezcala, Santa Cruz de la Soledad, Tlachichilco y San Nicolás de Ibarra, pueblos de la ribera norte de Chapala. De esta manera, la experiencia se enriqueció por la presencia, trabajo y aportes de jóvenes de distintos pueblos y contextos, todxs unidxs por compartir el territorio lacustre de Chapala.

Este primer contacto fue motivado por varios cuestionamientos que podrían resumirse en dos preguntas ¿Cómo es la relación de las juventudes con la agricultura y el territorio? ¿Cómo podemos acercar a más jóvenes al proyecto universitario? Al convivir con lxs jóvenes, como estudiantes, confirmé la importancia de escuchar sus experiencias, anhelos y dudas desde su particular momento de vida. Considerarles como sujetxs activxs en el proyecto me pareció importante, así como intentar responder las preguntas iniciales. Aproveché el espacio que ofrecía el programa PIES-AGILES para hacerlo. Como siempre, en

2. Programa Interinstitucional de Especialidad en Soberanías Alimentarias y Gestión de Incidencia Local Estratégica CONAHCYT-CIATEJ.

este como en otros procesos, Rocío Moreno me apoyó, enlazó, y facilitó la permanencia en Mezcala. Ella me remitió con Inés Durán, quién se convirtió en mi tutora y consejera en este camino. Así mismo, aprecio enormemente cada momento compartido con lxs compañerxs de la comisión de agroecología, nuestros encuentros y desencuentros, los veo como parte de un proceso en el que todxs estamos aprendiendo a caminar juntxs, con todo, nuestras historias y cargas personales. Se les admira y se les estima.

Aquí, trataré de alejarme de las formalidades académicas, intentando que sea un texto accesible, que narre una historia con sentires y pensares que surgen un tanto caóticos al recuperar lo vivido. Compartiré canción, palabra y experiencia en torno al huerto y lo que tratamos de construir. Espero que estas reflexiones sirvan para fomentar el diálogo en torno a las agroecologías que quieren nacer al interior de la Universidad Comunitaria Mexcala.

El huerto escolar en el vórtice del colapso: acercamientos socioafectivos para la transición agroecológica

El enlace con la preparatoria pudo establecerse, como he mencionado, gracias a las prácticas de inmersión territorial de PIES-AGILES. Así, llegué en calidad de practicante de las agroecologías pequeñas, huerteras, y esa fue la identidad que cargué durante todo el proceso. Pude generar el contacto con la coordinación de la preparatoria a cargo del Dr. Salvador Ramírez, quién desde un principio se mostró muy receptivo a la propuesta de colaboración y me solicitó que diseñáramos un proyecto en donde el foco fuera la salud, en respuesta al incremento en la incidencia de enfermedad renal crónica, cáncer y diabetes en la comunidad. Me comunicó que trabajaría con dos docentes, colegas, biólogos. Me emocionaba la posibilidad de trabajar con pares, así que pronto agendé la segunda reunión en donde los conocí y conversamos sobre la creación de un proyecto conjunto. Empezamos a desarrollar el

trabajo poniendo el enfoque en la salud comunitaria, la agroecología y la experiencia de ser joven en territorio lacustre.

Sin presupuesto y con herramientas escasas iniciamos con la etapa de limpieza del espacio; pasamos una gran cantidad de tiempo sacando piedras, escombro y basura del área de cultivo bajo una antigua huerta de ciruelos criollos. Después, pasamos a elaborar compostas con los cortes de la jardinería de la misma escuela. La TaE policultivos se convirtió en una serie de talleres que desarrollábamos en el huerto en conjunto con otras actividades de tinte más reflexivo que tenían lugar en el laboratorio de ciencias. Todo lo fuimos resolviendo con trabajo en conjunto con lxs estudiantes, aportando recursos propios y apoyos puntuales para eventos especiales y talleres por parte de Ezequiel Macías, compañero de la comisión de agroecología de la Universidad. Algunxs amigxs de otros colectivos vinieron a apoyarnos entre ellxs Sofía Enciso, Juan Pablo Garza y Antonio Huerta. Incluso, indagué si en los centros de investigación que respaldaban la práctica tendrían presupuesto para apoyarnos, lo que descubrí es que son las personas, quienes se solidarizan y se comprometen con estos procesos.

Para lxs docentes y estudiantes fue significativo y muy simbólico recibir visitas de personas interesadas en el trabajo que se está realizando en la preparatoria. Vieron que más allá de las obligaciones académicas, hay un sentido de solidaridad y reconocimiento para la labor docente y un interés genuino en impulsar una agroecología para y con las juventudes. Invitar a amigxs y compañerxs a compartir saberes y experiencias fue uno de los aciertos más importantes a nivel del tejido de las relaciones humanas al interior del huerto.

En muchas ocasiones el maestro Carlos y yo, mientras sudábamos profusamente, agachados en las labores de acolchado, conversábamos sobre lo pequeño y humilde que puede resultar el huerto ante la catástrofe actual. Sin embargo, el punto siempre fue aprender a trabajar juntxs y lograr transformar un espacio abandonado en un huerto en transición agroecológica, que hoy ya cuenta con su propio presupuesto, un espacio ampliado y equipo básico para el cultivo de hortalizas, plantas medicinales y de ornato.

Comparto, con base en mi experiencia, que las condiciones materiales son especialmente importantes en procesos de transición agroecológica; no tienen que ser las mejores, pero si tienen que ser dignas. Los cambios en la forma de pensar y operar procesos productivos siempre traen consigo mermas, costos directos e indirectos, lo cual se traduce en presiones fuertes a nivel físico, económico e interpersonal al interior de las familias o comunidades. La transición es un proceso exigente en cuanto a requerimientos de trabajo físico, es decir, las agroecologías están centradas en el trabajo humano, no en horas máquina. Hoy, muchos de los jóvenes idealizan el modelo productivo mecanizado de la revolución verde, por muchas razones, entre ellas la aparente facilidad, eficiencia y por los rendimientos económicos. Claro, esto lo hacen sin ver ni contabilizar las externalidades del modelo. Lo cierto es que es mucho más ligero para el cuerpo tirar herbicida que deshierbar agachadx o con un azadón, por ejemplo. Como diría Ezequiel Macías: "Ahora solo quieren andar en el pinche tractor con aire acondicionado, a esos cabrones los bajas a la parcela y no duran".

Lo primero que se siente al intentar la transición es un cuerpo no apto para trabajar bajo el sol, con sequía y temperaturas que no dejan de aumentar, año con año. Los suelos no responden a la primera; pobres en materia orgánica, desprovistos de su cubierta vegetal, compactados, etcétera. Idealmente, tendríamos que diagnosticar el estado del suelo y después decidir qué tipo de prácticas son las más adecuadas y asequibles. Nosotrxs nos fuimos directamente a la elaboración de compostas y biopreparados, también aprovechamos la hojarasca acumulada en la huerta y el acochal para acolchar el huerto y aprovechar cada gota de agua. Tener las herramientas necesarias ayuda a mantener al grupo motivado, fomenta el interés y la participación de lxs jóvenes.

Aunque lxs estudiantes, por su corta edad, no recuerdan mejores condiciones de salud ecosistémica y en la agricultura local, en su presente y aunque no lo expresen, viven una realidad muy dolorosa de deterioro y muerte. Un caso muy sentido para mí es el de un joven, que aquí llamaré José, quien perdió a su padre debido a la enfermedad renal crónica y la diabetes. José es uno de los chicos más experimentados del grupo en las labores de campo, alegre y participativo, originario de Ojo

de Agua. Él me acercó a pensar las condiciones de vida de las juventudes fuera de la escuela, muy duras en la mayoría de los casos. Por este motivo es muy importante cuidar el entorno de trabajo y aprendizaje, así como desarrollar una agroecología de corte más histórico que se centre en recuperar las tradiciones agrícolas y pesqueras, y ofrecer explicaciones para entender el desastre que implicó la modernización de la cuenca y su relación con la salud. Esto sirve para, posteriormente, pensar en una agroecología diseñada específicamente para ecosistemas lacustres, ocupada en regenerar y mejorar la calidad del agua y la recuperación de especies nativas. Se trata de co-crear agroecologías que respondan a las problemáticas más urgentes de la comunidad.

El colapso del ecosistema lacustre de Chapala es resultado de siglos de acciones sistemáticas que alteraron profundamente la integridad de la cuenca en su totalidad. Una de esas agresiones fue la construcción del Dique de Maltraña a principios del siglo XX. Esta obra se realizó en favor de la agricultura, el suministro de agua para Guadalajara y la producción de energía eléctrica. Hoy, mientras escribo estas líneas la laguna se encuentra al cuarenta por ciento de su capacidad, está llena de contaminantes, la gente de sus pueblos muere de enfermedad, el noventa por ciento de la captura de peces pertenece a una especie exótica, los bosques de sus montañas están severamente diezmados, la urbanización no sede, los acuíferos subterráneos son explotados por la agroindustria de frutos rojos y se crean nuevas clases proletarias bajo modelos agroindustriales abiertamente extractivos.

Los jóvenes de estas comunidades son captados rápidamente por la agroindustria que ha enviado personal específicamente a la preparatoria con el fin de reclutar jornalerxs. Otros jóvenes estudian en escuelas pequeñas que ofrecen programas de agronomía semiescolarizados en otros pueblos de la ribera. La relación entre escuelas y la agroindustria existe y debe ser mejor entendida dentro del contexto de los mecanismos de explotación que han sido la base para el crecimiento de la producción de frutos rojos destinada al mercado de exportación.

Estamos de frente al desbarrancadero[3] que se llama crisis hídrica, ambiental, sanitaria, de los vínculos humanos, crisis sistémica, multidimensional, civilizatoria. Términos que no están siendo asimilados por las grandes mayorías. Estas ideas son conceptualmente poco accesibles y carecen de la fuerza descriptiva y sensibilizadora necesaria. Con esto en mente, me ubico con mayor claridad hablando de lo que significa vivir y comunicarnos en la era del colapso[4] que es un proceso, no un evento al estilo Hollywood. La experiencia en el huerto me confrontó con la necesidad de comunicar esto mediante otros leguajes, sin diapositivas, citas o cátedras. En una ocasión decidí plantear una dinámica donde fueran la poesía y la música las que hablaran sobre este cambio radical. Buscaba formas de sensibilizar y abrir la conversación sobre los aspectos del colapso que nos están tocando, sobre todo a lxs jóvenes; quería simplemente observar sus actitudes, reacciones y escuchar sus comentarios al respecto. Nos reunimos en el laboratorio de ciencias, puse una canción que más o menos carga el mensaje. Les invito a pasar por sus letras.

Canto de amor y esperanza al Río Papaloapan[5]

I

Este coloso doliente que con asombro contemplo
era no hace mucho tiempo de agua clara y transparente
y era común y corriente que hasta el pescador más malo
dormido arriba de un palo con un anzuelo de a veinte
almorzara diariamente su buen caldo de robalo.

---

3. *El desbarrancadero* es una novela del colombiano, nacionalizado mexicano, Fernando Vallejo; la leí cuando era realmente joven, no recuerdo otra historia más desoladora.
4. Me refiero al colapso socioambiental y metabólico del sistema agro-urbano-industrial surgido en el capitalismo que, a su vez, también colapsa, así como al colapso de los sistemas que regulan la biosfera actual. Véase Bendell, 2023; Richardson et al., 2023; Zibechi, 2020.
5. Esta canción está disponible en línea: https://www.revistacienciasunam.com/es/197-revistas/revista-ciencias-48/1886-canto-de-amor-y-de-esperanza-al-r%C3%ADo-papaloapan.html

II

Yo vi pasar por las tardes miles de garzas montunas,
miré posarse en las dunas pichichis y patos buzos,
vi pasearse a los guaruzos contoneándose en la orilla,
vi la serpiente amarilla y vi la culebra de agua
y vi pasar la piragua con una flor en la quilla.

III

Vi pasear a las iguanas como pasean las muchachas
y escuché las chachalacas temprano a las carcajadas,
vi las bocas enrejadas del somnoliento lagarto,
miré cantar en el parto a una sirena encantada
y vi la luna guardada en las bodegas de un barco.

IV

Bogando en el horizonte vi el vuelo del zopilote
y miré el chichicuilote en las laderas del monte,
oí cantar al cenzontle parado en un roble viejo,
vi mirarse en el espejo del agua a un viejo venado
y vi el saltito asustado del perseguido conejo.

V

Vi el flamazo anaranjado del vuelo del colibrí
y lo vi por Dios lo vi y vi a Dios enamorado,
yo vi a Dios enamorado de esta tierra prodigiosa,
lo vi en una yegua briosa galopando en la arboleda,
lo vi besar las veredas del río de las mariposas.

A

Hoy carroñas descompuestas enturbian su claridad,
albañales de ciudad vomitan sus aguas muertas
los drenes y las compuertas de esas grandes factorías
arrojan mil porquerías a tu vena agonizante
y tu torrente vibrante se seca al pasar los días.

B
La mirada indiferente de quien te debe la vida
es como sal en herida en tu pecho de gigante,
ni una voz que se levante ninguna mano extendida,
sólo pus infectada sólo mugre y albañal,
sólo el tirano puñal de la ambición desmedida.

C
Y esas aves de rapiña que han saqueado tus entrañas
con gigantescas arañas que emponzoñan tus orillas,
tus barcas verde amarillas ya no las miro bogar
ni escucho el atarrayar de tus bravos pescadores
¿y los pájaros cantores? tampoco quieren cantar.

D
Mis redes tengo colgadas como gorrión disecado,
mis chuzos se han oxidado mis nazas están guardadas,
en las noches estrelladas miro en silencio pal' río
donde el viejo caserío tenía una torre en su iglesia
que se murió de tristeza.

E
Por eso es que lloro al verte queriendo agrandar tu cauce
lloro a tu palma, a tu sauce, a tu corazón inerte,
a la rabia de tenerte muriéndote en mis brazos,
lloro a los tres machetazos del puente que te ha partido
y al sábalo malherido que muere dando aletazos.

Como ven hay dos cantos, pero falta un canto,
claro que falta un canto ¡el canto de la esperanza!
pero no lo tengo, si quieren,
si quieren lo escribimos entre todxs.

Lxs estudiantes escucharon sentados desde sus bancos en el laboratorio de ciencias, me veían extrañadxs, como si me hubiera traído la canción

desde otro plano de la realidad. Al finalizar la música, iniciamos con las preguntas ¿Qué le pasó al río? ¿Qué produjo este cambio? ¿Qué puedes decir de la Laguna[6] de Chapala? Y seguí con las preguntas en ese mismo tono. Las respuestas fueron cortas, tímidas y muy apenas, como no queriendo. Nos faltaba establecer lazos de confianza básicos, como lo confirmé después. Mientras yo seguía repasando la canción y preguntando, el maestro Carlos observaba pacientemente a un costado del laboratorio. Tal vez, igual de incrédulo y perplejo que lxs estudiantes.

Encontrar formas de comunicar, sensibilizar e involucrar a las juventudes en procesos de cambio ante el colapso es toda una conversación que se está desarrollando entre educadorxs de sur y norte. El profesor de origen paquistaní Ahmed Afzaal (2023) cuestiona la utilidad del desempeño académico en su práctica docente mientras construye herramientas socioafectivas para que otrxs docentes puedan comunicar y conversar sobre el colapso de formas no violentas y alarmistas, sino compasivas y amorosas. Cada vez más personas cuestionamos una educación que promueve la acumulación masiva de información y las barreras en el acceso al conocimiento. Al igual que Afzaal, pienso en lo que debemos priorizar en educación ¿Cómo cambia nuestro proceder educativo cuando no hay agua? Ganaríamos tiempo, claridad y habilidades esenciales para la vida si practicamos nuestras agroecologías en espacios pedagógico-afectivos pensados para la supervivencia. No es alarmismo, es nuestra realidad. Nosotrxs lo vivimos en el huerto, tuvimos conflictos por el agua. Aún con la crisis hídrica encima y los tandeos, se sigue regando el césped de los jardines, en plena sequía. Y bueno, la mayoría de nosotrxs seguimos defecando en el agua limpia. Esto, definitivamente, es una herencia colonial que debemos desterrar de nuestros espacios educativos y de nuestra vida.

Volviendo al huerto y motivadxs por las limitaciones en el acceso al agua, nos pusimos a construir un sistema de riego que nos permitiera un uso más eficiente y sensible del agua que nos tocaba. Tuvimos que aprender de tubería, válvulas, presiones, bombas, taladros y todo tipo

---

6. Le llamo laguna y no lago, por seguir las palabras de las mujeres de Mezcala con las que he conversado.

de herramientas. Me sorprendía la emoción de lxs jóvenes cada vez que llegaba con material para instalar o crear algo nuevo en el huerto. No todos reaccionaban igual, obviamente, aunque la gran mayoría de lxs estudiantes participaban en estas fases de construcción. Le dimos prioridad a lo que era esencial para desarrollar la vida.

El año de la construcción del huerto fue excepcionalmente caliente y no llovió, las milpas ribereñas no crecieron, no hubo arroyos ni cascadas; la preocupación por la falta de agua poco a poco se transformó en un sentimiento de duelo generalizado. Para muchas personas de territorio lacustre, la crisis climática encierra una enorme pérdida, la gente lo expresa. En una ocasión un hombre de avanzada edad, originario de San Antonio Tlayacapan, se quejaba amargamente del calor y recordaba su juventud cuando sobre la laguna llovía tres días seguidos con sus noches; mientras me contaba, su voz se hacía cada vez más aguda, como un llanto. Así se va sintiendo el colapso desde el cual me posiciono al escribir esta historia. Lo que simboliza es un punto de no retorno a nuestra normalidad climática, energética, de acceso a materiales y agua viva, no solo potable. Es una realidad derivada del deterioro planetario de todos los sistemas que sustentan la vida y del rebasamiento de la biocapacidad de la Tierra para resarcir el daño y reinventarse en escalas de tiempo humano. Seguramente la vida seguirá, pero no con condiciones que favorezcan a una gran parte de la población humana y no humana. Es un proceso sofisticado, no lineal y difícilmente abarcable en toda sus magnitudes e intensidades diversas. Pero, parece que la mayoría de nosotrxs no lo vemos. En un texto reciente el subcomandante Moisés habla del colapso como la inconformidad de la naturaleza y de lo "pasmadxs" que estamos ante eso:

> La desgracia no se aparece de pronto en tu casa, no. Primero se va a acercando, va haciendo su ruido para que sepas que ahí viene. Toca a tu puerta. Rompe todo. No sólo tu casa, tu gente, tu vida, también tu corazón. Ya no estás tranquilx. (El Capitán, 2023; la x es mía)

Con humildad, descanso en estas ideas y le ofrezco la cara a mi propio sufrimiento, extravío y profunda incertidumbre. Pienso que, mientras ese uno por ciento de gente que concentra la riqueza robada

del mundo construye *bunkers* para el colapso o lubrica patriarcalmente el falo espacial que los llevará a la conquista interplanetaria, nosotrxs construimos huertos como territorios de esperanza, organización y afectividad. No apelo al heroísmo de las resistencias; en estos procesos he terminado con algunas dosis de escitalopram en el cuerpo, cuando no he sido capaz de conciliar autocuidado, compromiso, trabajo doméstico, intensidades familiares y el tratar de llegar a tiempo con las nuevas exigencias académicas de incidencia y transdisciplina. "Ojo ahí", me digo. Hay que fortalecerse en los cuidados colectivos.

Y, en relación con los cuidados, quiero plantear la pregunta esencial ¿de qué depende la vida? ¿y qué necesitamos aprender o desaprender para poder sostenerla en condiciones de dignidad, mientras todo colapsa?

Recientemente escuché una charla de Iván González Márquez (2024), psicólogo y estudioso de los retos que implica la organización en tiempos de colapso y crisis. Sus palabras resonaron y hacen sentido con mi propia experiencia más allá del huerto escolar. Pensar y sentir el colapso provoca un giro radical tanto en las formas en que generamos conocimiento como en la emoción, en ambos casos hay rasgamientos en niveles muy profundos, se generan cuestionamientos existenciales y toda clase de emociones, negaciones, confusiones y miedos ante la "complejidad, enormidad y el encadenamiento" de los fenómenos en su devenir. Enfrentar, con ello, el desgaste, cansancio y los límites personales además de la "desconfianza que permea en los procesos colectivos" se vuelve un proceso que demanda de un particular estado del ser.

Los proyectos que ponen al centro la vida, en estos tiempos, requieren personas que desarrollen cualidades de lo humano que van mucho más allá del intelecto. Partamos del reconocimiento a nuestro ser heridx, fragmentado indiscutiblemente desde muchos niveles y orígenes. Iniciemos creando espacios para aprender a sanar la relación con la otredad y eso que nos han enseñado a identificar como naturaleza, que realmente es una red a la que pertenecemos en todo sentido. Pensemos en espacios educativos que nos ayuden a construir un nosotrxs.

Fortalecer la práctica espiritual: agroecología profunda[7] en el huerto

Parar la mutilación emocional y espiritual es una necesidad inaplazable en los procesos educativos de este tiempo. El pensamiento agroecológico es espiritual. Se estudia, se diseña y se trabaja en procesos unificadores, cíclicos, en dónde se cultiva el respeto y la veneración a la vida. En este sentido, el huerto es fundamental para crear una conciencia animista del mundo y, con ello, despertar los sentidos de la responsabilidad, reciprocidad e interdependencia. En el huerto se puede cuestionar lo que entendemos por vida, haciendo las siguientes preguntas ¿Qué está vivo y que no? ¿Quiénes y cómo lo definieron? ¿Cómo ha sido posible nuestra vida en este territorio? Estas preguntas favorecen el desarrollo de sentipensares complejos y profundos tanto en jóvenes como en docentes.

El principal obstáculo que tuvimos para entrar profundamente en este diálogo fue la fragmentación del proceso de aprendizaje derivada de la organización del programa escolar en materias y horas clase. Es necesario pensar y construir mucho más allá de la malla curricular y los contenidos académicos, se trata de diseñar procesos y espacios que sean el sustrato para que podamos sostener estos diálogos. Un segundo aspecto retador es desarrollar la capacidad de hilar y facilitar el aprendizaje desde el territorio y tratando de deconstruir tanto las fronteras disciplinares como las jerarquías en los procesos de aprendizaje. Esto se realiza trayendo, a su vez, los saberes y subjetividades presentes en el grupo al diálogo y la praxis, es decir partir de la co-construcción de conocimiento situado, al estilo de la propuesta de la bióloga y filósofa feminista Donna Haraway.

---

7. Esta idea la tomé de la ecología profunda, un marco de pensamiento dentro de la ecología desarrollado por Arne Naess (1973). Este es un planteamiento filosófico de síntesis que señala diferencias entre la ecología superficial o de mercado y una ecología basada en el desarrollo espiritual y filosófico profundo. En agroecología sucede algo similar, existe una agroecología pasteurizada, hecha de recetas, que se reduce a soluciones embotelladas y existe una agroecología de amplio espectro que incluye el desarrollo espiritual basado en las nociones de interdependencia, reciprocidad y en el diseño de procesos cíclicos.

La primera experiencia con lxs jóvenes en el espacio que se convertiría en el huerto escolar, fue un círculo de diálogo con respecto a la milpa. Al centro colocamos sus elementos más representativos, maíz negro, rojo y blanco, frijoles criollos y calabazas, simbolizando el centro biocultural de nuestras culturas mesoamericanas y el sustento de nuestrxs antepasadxs que ha hecho posible nuestra vida hasta el día de hoy. Con este ejercicio en círculo, trabajamos en la valoración, la gratitud y la conciencia sobre la profundidad de los procesos coevolutivos.

En estas dinámicas no tardan en emerger miedos, actitudes y cuestionamientos característicos de la racionalidad instrumental instalada en todxs nosotrxs. Hay temor a una agricultura cuya raíz ha sostenido a la humanidad desde hace diez mil años, pero no a la que ha destruido gran parte del planeta en los últimos ochenta. Tal vez, no es tan simple como llevar dos paradigmas y sus respectivas prácticas productivas a estos extremos; sin embargo, en el fondo, tanto en docentes como en estudiantes, se percibe a la agroecología como una solución romántica que no resuelve la vida de forma inmediata. Y, es cierto, hay un periodo de transición en el que se le tiene que regresar a la tierra más de lo que se obtiene. Es decir, hay que aprender a dar lo que se nos da, regresarle a la Tierra, eso es reciprocidad y tiene su traducción económica, como todos los procesos en el huerto y la parcela.

Quienes han estado en contacto con la vida campesina, saben que perder una cosecha significa poner en entredicho el sustento diario. De manera que hay miedo, y es completamente comprensible; la vida en todo sentido descansa sobre bases materiales. De manera que, también, buscamos co-crear agroecologías que respondan, tanto al fin del mundo, como al fin de mes, quincena o a la temporalidad en la que unx perciba los frutos de su trabajo, parafraseando a la compañera Yayo Herrero que, como buena feminista, siempre pone el acento en la sostenibilidad de la vida, en términos materiales y de cuidados.

Lxs jóvenes conocen y practican una agricultura híbrida, una mezcla entre saberes propios con la herencia de la revolución verde. En muchos sentidos su pensamiento también es así. Algunos de los estudiantes aprendieron que una agricultura sin químicos no da rendimientos y, a la vez, saben en cual fase lunar se debe sembrar el chayote. Solo

un estudiante entre todo el grupo, por ejemplo, conoce a la Nola, la vieja roca en la que se realizan los pedimientos de agua de lluvia del temporal relacionados con el ciclo agrícola en Mezcala. Los saberes unidos a la ritualidad sobreviven, un tanto diluidos y cansados, pero emergen con facilidad en el huerto, no así en el aula, y cuando se hacen presentes tampoco están libres de las pequeñas burlas y risitas incrédulas de otrxs compañerxs de grupo.

Es importante trabajar el miedo al cambio y a lo incierto con el desarrollo de una espiritualidad ritualizada. Recuperar el ritual como un dispositivo que no encaja en la máquina productiva, pues irrumpe, corta, va quitándole espacio al dominio de la mercancía. El ritual se vuelve una herramienta unificadora que trabaja en la fuente de la obsesión y el miedo. Es como un antídoto para sanar, un poco, las heridas y distorsiones que surgen de una percepción dualista y mecánica de la realidad, la que nos separa de la naturaleza y nos coloca en falsa supremacía. Este es el cambio de paradigma más importante de nuestro tiempo y no es un proceso puramente racional, sino un proceso espiritual y afectivo que la formación agroecológica debe atender de forma consistente, propiciando espacios y experiencias que pongan a lxs jóvenes en contacto con esta dimensión de la realidad en la que se trabaja con las dualidades, el ego, las heridas y las distorsiones mentales.

Reclamar la naturaleza del trabajo y potenciar los saberes propios

Cuando iniciamos el trabajo en el huerto, los docentes expresaban que la manera de detonar la participación era ofrecer a lxs estudiantes algo a cambio por su colaboración, podría ser la calificación o "las cocas". Cosa que me hacía rechinar por lo incompatible que son estas bebidas con un proyecto agroecológico centrado en temas de salud; en fin, en varias ocasiones, llegaron las cocas al huerto. Pero, dejándolas de lado, me pareció que era importante detenerme en la propuesta, dados los efectos que causan personas externas a las comunidades que llegan ofreciendo unas cosas a cambio de otras. Tenía que pensar en promover la reciprocidad y la ayuda mutua, basadas en la construcción

de vínculos afectivos y de confianza no solamente en un intercambio simple, casi mercantil. Me preguntaba ¿Qué hay detrás de esta forma de involucrar a lxs estudiantes? y ¿cómo es su relación con el trabajo?

Lxs estudiantes de la preparatoria son trabajadorxs. Las mujeres, en la mayoría de los casos, suelen tomar empleos paralelos a la escuela en pequeños comercios fuera de sus pueblos, en Chapala o Ajijic. En tanto que los hombres trabajan con sus familias en la pesca o el cultivo del chayote, algunos, incluso, tienen pequeños hatos de vacas o chivas. Otros se emplean en las obras de construcción cercanas y durante los veranos, también son jornalerxs fuera de la región; por ejemplo, un joven, en particular, trabajaba tirando fertilizante cerca de Tapalpa. De manera que una gran parte de sus experiencias de vida refieren al trabajo asalariado o por jornal. Esto significa que una parte importante de su experiencia cognitiva está mediada por el aprender haciendo, son personas hábiles que poseen saberes muy valiosos que pueden ser potencializados dentro de la formación agroecológica que, por lógica, es eminentemente praxis.

Recuperar la primera esencia del trabajo es reconocerlo como una actividad intrínseca a nuestra humanidad, necesaria para mantener el metabolismo que compartimos con las redes de la vida. No me refiero al trabajo para producir mercancías que tienen como fin la valoración del capital, si no al trabajo que produce valores de uso, insumos para la vida, como son nuestros alimentos. En consecuencia, esta idea también pone el foco en considerar de manera central el trabajo reproductivo y de cuidados que hacen principalmente las mujeres, para integrarlo a los circuitos educativos y económicos de la vida. En este sentido, el primer espacio educativo que surge hermanado al huerto es la cocina, como un laboratorio del sabor, la salud y la justicia. Ahí se pueden cuestionar los roles de género y las violencias en el ámbito de lo íntimo y lo doméstico. En repetidas ocasiones hablamos de construir una cocina con horno y fogón a un lado del huerto para promover la celebración y el compartir como parte de la experiencia agroecológica; es decir, ya estábamos pensando más allá de las aulas.

En el huerto se aprende la diferencia entre trabajo asalariado, alienado y fetichizado y el trabajo que produce alimentos que nutren el

cuerpo y reproducen otras relaciones sociales. Entonces, como lo dice Antunes (2024), lo que va a definir cómo es el trabajo, es el modo de reproducción de la vida, si es comunal o comunitaria, por coherencia hay que trabajar el huerto y la parcela en comunidad. Enseñarnos a trabajar en colectivo es algo sumamente complejo, va más allá del "aprender a trabajar en equipo", clásico de la educación arraigada en valores capitalistas. Hay que entender el trabajo como una expresión dentro de nuestra humanidad, una más de las expresiones de la vida. Las primeras formas de trabajo que todavía sobreviven están íntimamente ligadas a tierra, incluyen la agricultura, la caza, la recolección, la alfarería, la cestería, entre tantas formas de producción no industriales, que se basan en la apropiación de lo natural para satisfacer necesidades humanas.

Esto no es romantizar el pasado, es diálogo de saberes y técnicas en la práctica. Una gran parte de las llamadas ecotecnologías son formas de adaptar saberes ancestrales con conocimientos, tecnologías y ciencia contemporáneos. Es particularmente importante que desde la agroecología pensemos en espacios que permitan la creación y el aprendizaje sobre nuevas técnicas constructivas para una infraestructura pensada en el cierre de ciclos, sobre todo del agua y la materia orgánica, como un principio. Dedicar espacio en el proyecto curricular para aprender a construir baños secos, estufas ecológicas, bioconstrucción y humedales para el tratamiento de aguas, me parece indispensable. Pensar la infraestructura de la universidad en este sentido será crucial, no solo por coherencia, sino por ahorrar una gran cantidad de recursos económicos.

Regresando a las conversaciones en el huerto, un buen día de trabajo, entre broma y broma, lxs estudiantes volvieron a preguntarme si "me mocharía con las cocas", entonces paramos y hablamos de los que significa el trabajo comunitario, dejando el tono de broma a un lado. Cuestionándoles, en primer lugar, si sabían en qué consistía eso. Por supuesto que lo saben y lo comprenden. Aunque no se promueve mucho en los entornos escolares, ahora lo estaban recordando en el huerto, un espacio para ejercitar este valor fundamental. Pasamos, después de eso, a conversar sobre la valoración de la actividad docente, muy necesario dadas las condiciones de explotación tan evidentes y

dolorosas en las que desarrollan sus vidas laborales tantxs maestrxs rurales en México.

Un huerto no puede sobrevivir sin trabajo y es muy difícil involucrar a más docentes cuando la mayor parte de ellxs no tiene plaza, es decir, cuando no tienen un contrato y derechos laborales, rotan de una escuela a otra en un frenesí por cumplir con la cuota de horas clase que les permita vivir. Esto tiene un impacto muy profundo en las relaciones que formamos en el huerto y en la dignificación del proyecto mismo.

En este sentido, pensemos, desde espacios educativos propios y autónomos, cómo dar respuesta a la nueva embestida del capital sobre el trabajo, enmascarada por los procesos de flexibilidad laboral, la intermitencia ligada a los trabajos en plataformas y la tercerización, que no son otra cosa más que el aumento de la precariedad y la destrucción sistemática de los derechos laborales. Desde la agroecología, necesitamos pensar en generar modos de producción desde la escuela hacia la comunidad y viceversa. No se conciben más estructuras educativas de cualquier nivel, que funcionen desvinculadas por completo de su entorno social, ambiental, económico y cultural ¿Cuál es el sentido entonces? ¿Para qué educar y formar?

Pensemos, el papel de la educación privada y pública en los ciclos de reproducción del capital, este se entiende en tanto que, en la primera, la educación es una mercancía y en la segunda, lo que se produce en las aulas son personas cuyos imaginarios, subjetividades y actitudes son funcionales al capitalismo (González, Rivera y Guerra, 2024). Esto es posible no solamente vía el despojo de saberes propios, la supresión del pensamiento crítico y el adoctrinamiento político, sino vía "la superexplotación docente" (*Ibid.*, p. 12) que deshumaniza y empobrece tanto las vidas de maestrxs como la experiencia en los espacios educativos.

Hablar de una educación por la vida es reconocer la naturaleza del trabajo; ya no podemos volver a generar estos espacios como una antesala al mercado laboral, pues dicho mercado es parte del problema. Don Ezequiel nos invitaba a pensar en una universidad productiva con cooperativas internas integradas por docentes y estudiantes. Esto además de fomentar el aprender haciendo entre todxs los que participan, garantiza que, al menos en la escuela, lxs estudiantes puedan acceder

a una alimentación sana. ¿Por qué no pensar en crear un modelo universitario cooperativista, productivo, vinculado a los ciclos económicos comunitarios, locales y regionales y en la formación de redes de comercio e intercambio?

La calle de los cricosxs: referentes territoriales ligados al consumo de cristal

Otro más de los objetivos del proyecto fue indagar sobre la experiencia de las juventudes con respecto al territorio que habitan, encontrar qué significados y representaciones han desarrollado en base a sus experiencias de vida. Así, me dispuse a armar una dinámica con herramientas de cartografía participativa. Nos reunimos en el laboratorio de ciencias para elaborar mapas de los pueblos: no resultó sencillo pues tuve estudiantes de cinco pueblos ribereños cercanos a Mezcala, incluso de la cabecera municipal, Poncitlán.

Sus dibujos fueron en general muy esquemáticos de la configuración del espacio, es decir, ubicaron la plaza, el malecón, las escuelas, etcétera. Insistí en que pensáramos en los arroyos con sus nombres, los manantiales, lugares especiales como capillas o sitios de ceremonia. Después de un rato, entre dibujos y risas, lxs chicxs de San Juan Tecomatlán, Mezcala y Tlachichilco empezaron a hablar de lxs *cricosxs*, al preguntar de qué se trataba, me explicaron que se trataba de lxs que fuman *foco* o *fococrispis* como le nombraron en otra ocasión, entre más risas. El *crico* o cristal es una metanfetamina que se puede fumar, inyectar o tomar. Les pedí que lo incluyeran y al final solo en un mapa ubicamos la calle de lxs *cricosxs*.

Me revuelve las tripas la adicción al cristal, la conozco, ha estado en mi familia, en casa, con mis seres queridos. Es una droga que está incrustada en el modelo productivo de los frutos rojos y el aguacate; incluso se ha documentado el suministro por los mismos jefes de cuadrilla o contratistas debido a que los jornalerxs trabajan a destajo, es decir, ganan de acuerdo con lo que cortan o procesan (Carbajal, 2021).

Es necesario estudiar a fondo las operaciones e impactos socioambientales que generan las empresas productoras de frutos rojos en

territorio lacustre, sobre todo, ver en qué condiciones laborales trabajan lxs jornalerxs de comunidades como Mezcala en donde existe una emergencia sanitaria. Durante el desarrollo de este trabajo fue muy frecuente observar camiones de transporte de personal portando los logos de Dole[8] y Berrymex;[9] esta última, filial en México de Driscolls, una de las productoras de frutos rojos más grandes del mundo. Detrás del crecimiento vertiginoso en las exportaciones mexicanas de estos cultivos, está un proceso productivo marcado por la explotación, las violencias y el saqueo (Velázquez, 2019; Cortés, 2021). Hablar de Dole es recorrer una larga historia de luchas y demandas hechas por trabajadores de plantaciones bananeras de Panamá, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Nicaragua y Guatemala.

Como lo mencioné antes, lxs jóvenes de estas comunidades ribereñas son reclutados para trabajar bajo el modelo agroindustrial, tanto de frutos rojos como en la producción de jitomate de invernadero que se desarrolla en las cercanías de Ocotlán y Poncitlán. Las relaciones que puedan existir entre estas operaciones agrícolas y el consumo de cristal también se deben explorar en virtud de lo que ha sido reportado en otras zonas del país.

Pensamientos y aportes finales

¿Cómo se construye una educación que responda a estas problemáticas? Tal vez valdría la pena pensar en cambiar el sentido de la pregunta ¿Cómo construimos un proceso educativo con lo que nos queda? Creo que estamos pensando en ello, sin embargo, es necesario ir más allá de la currícula y el aula. Esto es pensar un proceso en dónde el tiempo en el aula sea un complemento, no el centro. De lo contrario el proceso educativo irremediablemente va a despojar lo que queda de los saberes presentes en las juventudes. Se trata de permitir que lxs jóvenes sigan participando del trabajo en el campo en sus comunidades y que traigan sus observaciones y vivencias a la escuela para compartirlas

8. Véase Redacción, 2022.
9. Véase Ramírez, 2019.

y construirlas con aportes de otras fuentes de conocimiento, pero sin perder la raíz de cada agricultura. Ahora, el campo necesita relevo generacional, sobre todo ante el envejecimiento de la población rural y ante las amenazas de la agricultura 4.0 que promueve la digitalización y la robotización de la producción agroindustrial.

El censo agropecuario del 2022 reporta que casi el 30% de los "productores" son mayores de 65 años (INEGI, 2023). El 46% está entre 45 y 65, y el 27%, es decir, solo una tercera parte de las personas que trabajan en campo, están entre los 18 y los 45 años. Asimismo, la participación de las mujeres ha disminuido casi cuatro puntos porcentuales desde 2007. Plantear los procesos educativos en agroecología es pensar en crear espacios para lxs jóvenes en el campo, si no ¿de qué agroecología estamos hablando? En alguna ocasión un hombre mayor, alumno de la escuela campesina en Mezcala, comentó: "en la agricultura ya andamos puros vejestorios, yo ya me voy a robar los elotes mejor, ya tengo ochenta y dos años. Ya le di las gracias al ingeniero".

Para mí una de las fuentes más importantes de esperanza en este proceso fue ver que lxs jóvenes conservan tanto saberes propios como habilidades y el entusiasmo para el trabajo en la tierra; creo que es una buena plataforma para empezar. Acercarse a otros espacios educativos en Mezcala es una terea pendiente, delicada y necesaria. Me parece que escuchar a lxs docentes de las escuelas primarias y secundarias de Mezcala y San Pedro Itzicán aportaría información muy pertinente al proceso de diseño de la universidad. Ayudaría a que el proyecto fuera tomando un eco en distintos frentes y despertando emociones y curiosidades por igual. Además, considero muy importante preguntar a jóvenes, adolescentes y niñxs: ¿Cómo construirían la universidad ellxs? ¿Qué les gustaría aprender ahí? El punto aquí no es tratar de seguir todo lo que se dice, si no generar los espacios para que se escuchen las voces de lxs que nunca son escuchadxs.

Referencias

Afzaal, A. (2023) *Teaching at Twilight: The Meaning of Education in the Age of Collapse*. Cascade Books.

Antunes, R. (2024) "La clase trabajadora y el capitalismo contemporáneo". Clase en el Diploma Superior en Economía Política, CLACSO.

Bendell, J. (2023) *Breaking Together: A Freedom-Loving Response to Collapse.* Good Works. Disponible en línea: https://jembendell.com/2023/04/08/breaking-together-a-freedom-loving-response-to-collapse/

Carbajal, B. (2021) Jornaleros son inducidos al uso de drogas para resistir faenas. *La Jornada*, 13 de julio. Disponible en línea: https://www.jornada.com.mx/notas/2021/06/13/economia/jornaleros-son-inducidos-al-uso-de-drogas-para-resistir-faenas/

Cortés Torres, I. (2021) *Capital monopolista-financiero, agroindustria trasnacional y cadenas globales de valor*. Tesis para obtener el grado de doctor en Estudios Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, México.

El Capitán. (2023) Vigésima y última parte: el común y la no propiedad. *Enlace Zapatista*, 20 de diciembre. Disponible en línea: https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2023/12/20/vigesima-y-ultima-parte-el-comun-y-la-no-propiedad/

González Márquez, I. (2024) "Entre la emergencia y la emergencia: policrisis y autoorganización en Oaxaca". Charla impartida en "A 10 años de ciencia por México. Investigación hecha en el Sur de México", CIESAS Pacífico Sur, 20 de junio. Disponible en línea: https://www.youtube.com/watch?v=gRaYNRJ0tRE

González Villareal, R., Rivera Ferreiro, L. y Guerra Mendoza, M. (coords.) (2024) *La Super-explotación del Trabajo Docente*. Editorial Fray Bartolomé de las Casas A.C. Disponible en línea: https://insurreccionpedagogica.com/wp-content/uploads/2024/01/LSETD.pdf

INEGI. (2023) *Censo agropecuario 2022: resultados definitivos*. Disponible en línea: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ca/2022/doc/ca2022_rdnal.pdf

Naess, A. (1973) The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement. A Summary. *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 16(1-4): 94-100.

Ramírez, J. (2019) Invernaderos en Jocotepec: el fruto de la desigualdad. *Zona Docs*, 17 de julio. Disponible en línea: https://www.zonadocs.mx/2019/07/17/invernaderos-en-jocotepec-el-fruto-de-la-desigualdad/

Redacción. (2022) 'Los pesticidas nos dejaron estériles': la denuncia de miles de trabajadores bananeros en América Latina. *BBC News Mundo*, 3 de agosto. Disponible en línea: https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-62267650

Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., et al. (2023) Earth Beyond Six of Nine Planetary Boundaries. *Science Advances*, 9(37): 1-16. Disponible en línea: https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458

Velázquez, V. (2019) *Territorios encarnados. Extractivismo, comunalismos y género en la Meseta P'urhépecha*. Cátedra Jorge Alonso. Disponible en línea: https://catedraalonso-ciesas.udg.mx/sites/default/files/territorios_encarnados_0.pdf

Zibechi, R. (2020) *Tiempos de colapso. Los Pueblos en Movimiento*. Ediciones Desde Abajo.



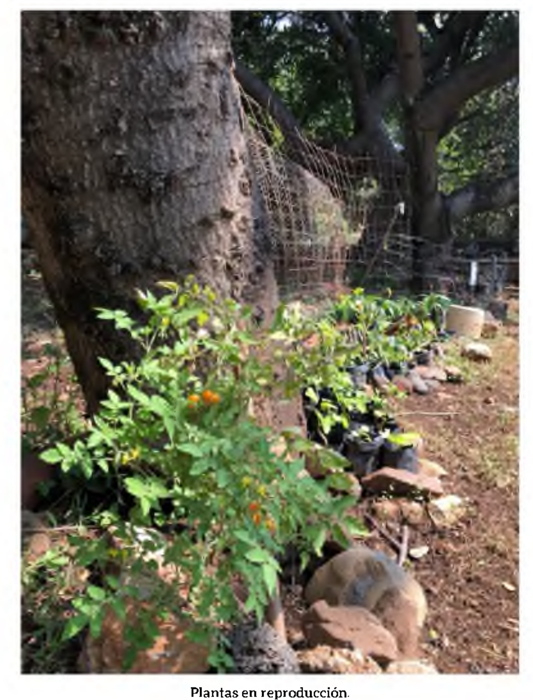
Estudiantes armando un sistema de riego para el huerto.

Fotografía: Sihara Casillas Gaeta.



Sembrando en el almácigo.

Fotografía: Sihara Casillas Gaeta.



Plantas en reproducción.

Fotografía: Sihara Casillas Gaeta.



Sacando piedras de la parcela de cultivo.

Fotografía: Sihara Casillas Gaeta.

Capítulo 4
Experiencia de vida de un campesino

Ezequiel Macías Ochoa

Soy campesino del municipio de Juanacatlán, Jalisco. Tengo aproximadamente 34 años trabajando sobre lo que es agricultura orgánica, agroecología y todos los nichos de nombre que le han puesto a la agricultura. Hay cosas muy interesantes e importantes que tenemos que entender sobre la agricultura. La agricultura es una forma de vida y es una forma que nuestros ancestros lo hicieron por muchísimos años. El querer regresar y el querer estar otra vez haciendo lo que hicieron ellos por muchísimos años y que nos dio la comida y las formas de hacer las cosas, es buscarlas otra vez y entenderlas para poder hacer esa práctica y quitarnos la agricultura química que tanto daño nos hace porque es la muerte de nosotros y del planeta. Entonces, yo los invito a que nos pongamos las pilas y hagamos lo que nos corresponde para poder hacer algo con esa agricultura tan bellísima que hicieron nuestras generaciones pasadas y tan olvidada que está últimamente.

Mi historia con la agricultura

Yo nací, se puede decir, en el surco, en la tierra, y desarrollé todas las prácticas que mi abuelo y mi padre nos enseñaron sobre la tierra. Una de las cosas que cambió todo esto fue cuando llegan los agroquímicos, los fertilizantes, los herbicidas, los insecticidas y todo lo que es la maquinaria agrícola. El valle de nosotros empieza en Juanacatlán y termina en La Barca. Es un valle muy intenso, son miles de hectáreas

y estamos sobre el río Santiago. El Estado nos posicionó como una zona de alta producción por el baño que hacía el río en sus años buenos o maravillosos de grandes tormentas y bañar los valles; eso la convirtió en tierras muy fértiles. Y el Estado dice a estos compas: hay que darles todo lo que ocupen de veneno, de tractores y de semillas mejoradas para que aumenten su producción. La lógica de ellos era que entre más veneno y entre más semillas mejoradas y maquinaria, las cosechas iban a ser más intensas y fuertes. Y así fue, no se equivocaron los cabrones en su diagnóstico. Porque cuando se empezó a hacer todo el sistema de riego sobre el río de Santiago y se siembra las semillas mejoradas y tumban todas las semillas criollas que producía el estado, hubo una producción muy alta.

El trabajo que se hacía en la parcela, que trabajabas con una yunta de bueyes o con una yunta de caballos, y cuando llegó el primer tractor a nosotros, fue un tractor de 60 caballos de diésel, lo primero que hizo fue desplazar a los compañeros que trabajaban la tierra o que trabajamos en común la tierra. Lo que hace es convertirte en egoísta porque al tener la máquina dices que ya eres más chingón, que vas a hacer las cosas tú solo. Lo que pasó es un rompimiento social que se está generando a partir de semillas mejoradas, fertilizantes y maquinaria. La otra es que los precios de garantía jamás los tiene el Estado o los campesinos; hasta ahorita los precios de garantía los fija la bolsa de Chicago. Cuánto vale un huevo, cuánto vale el frijol, cuánto vale la carne, cuánto vale el maíz, cuánto vale el arroz, eso está dictado por la bolsa de Chicago. Y a ellos los vale madre, si el campesino ganó o perdió.

En aquellos entonces se sacaba tu cosecha, una cosecha variada y abundante: maíz, frijol, calabazas, hortaliza, camote, cacahuate, jamaica. Cuando se empieza con las siembras agroindustriales, se convierte nada más en un solo cultivo. Al tener un solo cultivo para la venta te hace cautivo a que te la compre el que quiera comprarla o el que te pague un peso más o el que el Estado diga sabes que "ahora tienes estas opciones y te van a comprar estas empresas", pero esa empresa tiene un precio y es un precio muy por debajo de tus inversiones de trabajo. Entonces, aproximadamente a partir de que vienen los fertilizantes, tenemos 60 años con la pata encima sobre los campesinos que no tienen utilidades

y que dejaron de sembrar y tener alimentos garantizados para todo el año. Porque a partir de que tú siembras, cosechas y eres sujeto a un crédito, tienes que pagar inmediatamente en cuanto tú haces la cosecha. Si te rebasa ese tiempo, ese límite, tú pagas intereses más de lo que especifica el tiempo. Entonces, eso te mata y, por eso, estamos en las condiciones en que estamos ahorita, no nada más México, sino todo el mundo.

El arraigo a la tierra y el sentido de la siembra

En el concepto ancestral indígena campesino se le considera a la Tierra una madre proveedora de alimentos. Ella comparte con las comunidades su sabiduría social del territorio, el sol, la luna, el fuego, el aire, el agua, como parte de una estructura de vida cotidiana para tomar las destrezas y prácticas que dieron rumbo a las civilizaciones formando la memoria del compartir y el hacer. Cuando las comunidades salen de sus lugares de origen por las razones que conocemos y que nos pesa un chingo, la añoranza del territorio y el retorno a la casa materna, la naturaleza es el mejor abrazo que recibe nuestro cuerpo. Cuando ves la montaña, el valle, el agua, el sol que aparece y desaparece en el mismo lugar, o respiras el aire con aroma de flor a campo y miras que la tormenta se aproxima en el horizonte, son los principios que jamás se tienen que olvidar para hacer la resistencia del territorio y nuevas formas de vida.

El rescate de la siembra que hicimos por generaciones fue algo muy difícil de realizar. Como se los menciono, estábamos en una zona de alta producción y lo que pasó fue que barrieron todas las semillas nativas del lugar. Para nosotros fue complicado empezar a buscar nuevas semillas nativas, hacer nuestras siembras, empezar a tener otras variedades de frijoles, calabazas, porque estábamos impuestos a tener todo al pie de la casa. Es bien importante el que nosotros rescatáramos esas semillas nativas a partir de los encuentros que hicimos y generamos con campesinos de otros lugares y espacios, y el compartir cómo se sembrarlas, cómo fertilizarlas, y cómo preparar la tierra. El preparar la tierra tiene un sentido social, político y cultural que está relacionado

con la luna y la forma de conservar las semillas; inicia precisamente con el conocimiento de los ciclos lunares para mover los suelos, para hacer las siembras, las escardas y la cosecha. Esa es una de las formas que tenemos de conservación de semillas, y el compartir año con año las experiencias, nos da el conocimiento y las capacidades para poder seguir trabajando. Además, fomenta las formas o las técnicas de hacer tus propias herramientas y de apropiarte del espacio.

Así, puedes generar toda una estructura social de plantas que vas a consumir en el año, porque a partir de que haces una agricultura industrial pierdes totalmente esa capacidad alimentaria. Al ser un cuerpo débil, desmineralizado, vienen las consecuencias que hoy estamos conociendo cada uno de nosotros o de nuestros hijos o de nuestros familiares, con enfermedades muy agresivas. No hay una forma más sencilla que recuperar el saber y entender de las plantas medicinales para curarte. Les voy a platicar una experiencia que tuve en estos años de la pandemia. Murió un chingo de gente que no supo qué hacer, que se asustó, pues el 90% de las enfermedades las tienes en la cabeza, en tu pensamiento, ahí las generas. Aprendimos a hacer un preparado de plantas para el COVID-19; yo curé a un chingo de gente, hice las micro dosis y se las regalé. Hubo gente que estaba ya tirada y decían que se iban a morir, se salvaron. Gente que tenía después de la pandemia le quedaron secuelas, se le quitaron. Pero nada más es el cambio de mentalidad. La guerra más cabrona que tenemos ahorita para enfrentar es la psicológica que está generando el Estado hacia la población. Entonces, hay que estar preparados para todo; y no hay otra preparación mejor que entendamos nosotros, que dialoguemos y platiquemos ya sea en lugares públicos o privados, como ustedes lo quieran hacer. Esa es la mejor educación que vamos a llevar cada uno de nosotros.

Conocimientos para el cuidado de la tierra

La formación que debe dar una universidad tendría que ser un conocimiento que el muchacho domine al cien por ciento, y que conlleve esa capacidad de entender a la naturaleza y ese corazón, esa habilidad o sentimiento de querer trabajar la tierra. Los candidatos a esa prepa-

ración deberán tener un cariño y consistencia para no ir a perder el tiempo a la escuela o no hacerlo un pasatiempo. Porque si el muchacho va a ir a perder el tiempo o le va a valer madre, para mí, esas personas no caben y no deberían de estar ahí. Tendría que hacer primero un estado de conciencia para decidir si realmente le interesa o reflexionar por qué está ahí. La idea sería que quienes reciban esta formación realmente respeten a la Madre Tierra y tengan una capacidad de querer entender el mundo, para que el día de mañana sean proveedores de proyectos de vida comunitarios, sociales, políticos, culturales, o económicos. Van a ser personas que no van a salir a ver quién cabrón los va a contratar o a ver quién lo quiere aprovechar. Serán personas que van a abrir espacios y proyectos sociales a la comunidad, que van a conocer y entender los territorios, que van a hacer planteamientos de búsqueda de las personas en esas comunidades.

No queremos un profesional más que vaya a ser una carga para su familia o para la comunidad, sino que lleve una mente amplia y abierta y un compromiso social. No queremos otra vez personas como muchas que van por un salario. Necesitamos gente que trabaje y se gane el respeto de la población porque llevó un conocimiento, porque enseñó a hacer cosas que se dejaron de hacer. Tiene que ser una persona con un perfil muy grande y amplio, que reconozca y entienda su territorio. La lucha que va a emprender implica pensar cómo dar capacitación o cómo sembrar una semilla, una semilla de revolución de conciencias, de conocimientos y de formas de vida. Esa sería una universidad que debemos cuidar. No queremos universidades de profesionales que salgan a ocupar las calles o que busquen empleos en cosas que no aprendieron en la universidad o que demanden un salario donde no lo tienen que buscar. Esto es una de las grandes cosas que la universidad de Mezcala debería o debe de ofrecer a sus alumnos.

Para mí una cosa muy importante sería que los jóvenes llevarán un conocimiento teórico y práctico. Es decir, que desde el día que inician sus estudios, tendrían que dar resultados de alimentos en cuarenta días, que hicieran esa práctica de trabajo para tener alimento propio y para el personal administrativo de la universidad. A partir de ese momento, tiene que hacer toda la estructura social de los territorios para que él

lleve ese conocimiento. Cuando él salga no va a inventar nada, porque él ya lo practicó y lo hizo en sus años de formación de conocimiento, él ya lo debe de tener manejado al cien por ciento: el hacer una composta, el hacer un foliar, el reconocimiento de las enfermedades de la planta, el reconocimiento de una problemática nutricional en suelos, plantas, animales y personas. Una de las cosas importantísimas sería que su alimento sea su medicina y su medicina sea su alimento.

Él tendría que manejar al cien por ciento toda esa sabiduría del qué hacer, cómo hacerlo y cómo prepararlo. También tendría que aprender todo lo que sería el saber y el hacer porque, para mi gusto, esa universidad debería dar a los muchachos en su poder todo lo que es un proceso social de aprendizaje y de cuida de animales (de trabajo y de consumo) que te den la posibilidad de generar las prácticas de los procesos de cultivo tanto de la montaña como en la ladera o el valle. Debería de tener el conocimiento de la parcela en su totalidad, como es el hacer el corte de siembra que le nombran la besana, el primer surco que vas a cortar en la parcela. Así, los muchachos tendrían que llevar ese conocimiento de formación de saber trozar el surco o trazar el surco para que el agua de lluvia o agua corrediza haga un trabajo de filtración al subsuelo y cuide la erosión de los suelos. Además, debería tener la capacidad de hacer una parcela territorialmente cuidada con todo el arbolado, con toda la vegetación nativa que debe tener para que sea la representación y casa de todas las aves e insectos polinizadores, que son realmente los que nos importan en este momento porque son los que van a polinizar y hacer la producción de frutas, verduras y cereales.

Esa es la garantía que nosotros necesitamos; necesitamos llevar ese conocimiento totalmente de la naturaleza. ¿Qué es lo que está pasando ahorita con nosotros en todas las zonas? Estamos sobresaturados de veneno. Ya no les dio abasto la pinche avioneta ahora traen el dron tirando a diestra y siniestra veneno. Son miles de insectos polinizadores que se están muriendo a diario. Hay tanto proyecto pendejo del Estado como es el agave, que nos partió la madre a Jalisco; tronó toda la montaña y parte de la vegetación nativa para sembrarlo. ¿En qué está pensando el Estado? ¿Y qué hemos hecho nosotros como ciudadanos? No hemos hecho nada, eso es lo más cabrón, que nos conformemos,

que nos llenemos la panza con lo que hay de basura en la calle, lo que se vende. Ahí se los dejo de tarea.

Capítulo 5
Autonomía en comunidades migrantes campesinas y la milpa transterritorial

Tierras Milperas

Como campesinos que somos, traemos nuestras semillas a donde quiera que vayamos. Ahora nos encontramos cómo migrantes en el norte, puesto que la Revolución Mexicana a nuestros abuelos les dejó tierras y las políticas neoliberales posteriores les arrebataron la posibilidad del bienestar en ellas, erosionando las instituciones colectivas, como son los ejidos o tierras comunales. Mientras tanto, en el norte ahora somos jornaleros del campo, en donde nuestra actividad laboral es exprimida por la agroindustria capitalista para su desarrollo a cambio de una ilusión de "bienestar" que solo puede existir con la destrucción de los demás y la naturaleza. En todas las industrias del sistema agroalimentario en Estados Unidos, somos nosotros los mexicanos y centroamericanos quienes día tras día vamos desgastándonos para ganarnos el sustento. Este desgaste incluye ser expuestos a los agroquímicos que son inyectados a la tierra por toneladas.

Aquí en el norte, el sistema llega a entrometerse y organizar todos los aspectos de la vida para intentar hacernos individuales y depender solo de él. Todos estamos en nuestros departamentos, donde las juventudes no conocen del campo, todo se paga y se coordina con el Estado-empresa: la vivienda, la salud, la luz, el agua y, por supuesto, la alimentación. Se trata de un sistema que aparenta dar opciones, pero solo ofrece, a precios muy bajos, diabetes mediante alimentos altamente procesados y absurdamente altos en sal, grasa y azúcar. En los trabajos, lo que ganamos en un mes en el campo apenas llega a ser suficiente para la comida y la renta mensual. Con frecuencia en la fresa

solo hay trabajo 10 meses al año, aunque tenemos que pagar los 12 meses y comemos todos los días. Las escuelas alejan a nuestros hijos del conocimiento de la realidad, de costumbres apegadas a la tierra y de tomar en cuenta a los demás. Delinea seres muy alejados de la humanidad e intentan acercarlos a una visión del mundo de competencia, individualismo, guerra, destrucción, extracción, privatización, militarización, etcétera, y a una idea de progreso que no es más que un estilo de vida mercantilizado e impulsado por el consumo.

Es en este contexto donde nos damos cuenta de que, para recuperar la vida, necesitamos poner en práctica nuestros saberes de la tierra, reintegrarnos a la red de la vida, regenerar lazos comunitarios, acercar a las juventudes, y recuperar nuestra nutrición. Por ello, a sembrar. Somos Tierras Milperas, un colectivo campesino de aproximadamente 120 familias migrantes provenientes de distintas regiones en México, incluyendo los estados de Michoacán, Oaxaca, Puebla, Jalisco, Guanajuato, Guerrero, y Chiapas, y también de El Salvador en Centroamérica. Sembramos en pequeños espacios como red de siete pequeños terrenos en toda la región que ahora se conoce como el Valle del Pájaro. Algunos tenemos más de 13 años sembrando.

El pueblo originario del Valle del Pájaro es Amah Mutsun, quienes nos compartieron el nombre originario de estas tierras: Tiuvta, lugar del alce. Amah Mutsun es un pueblo que no cedió sus tierras; y como el robo de nuestra labor, el robo de sus tierras han sido parte del proceso de avance de un capitalismo racial de donde se desarrolla el sistema agroindustrial actual. Con la tierra robada y la explotación laboral compañías como Driscoll's, Giant y sus afiliados ahora son la agroindustria moderna que acapara la tierra, destruye el suelo y envenena los mantos acuíferos. Así, crean las condiciones para el despojo del campesino de la tierra, para luego convertirles en jornaleros. Han crecido tanto que hasta la fecha siguen su colonización sobre otras regiones incluyendo el campo mexicano.

Historia y contexto de Tierras Milperas

En el 2018, iniciamos a organizarnos en asamblea con el propósito de interrumpir el esquema parcelario, individual, y las formas caciques de la Organización No Gubernamental (ONG) que en ese entonces controlaba los espacios. Esas ONGs, pensamos, son entidades que reproducen jerarquías en los campos agroindustriales y se convierten en representantes de facto del Estado-empresa que promueve el estilo de vida mercantil y el conformismo. La fuerza que generaba la asamblea de campesinos para contrarrestar esto fue demasiado para la ONG y en el 2020 prohibió la siembra del maíz e intentó cancelar las reuniones de asamblea. Naturalmente, la milpa es quienes somos y aunque en los márgenes seguíamos sembrándola, decidimos en asamblea mejor independizarnos. Mientras el cielo se volvía anaranjado y llovía cenizas y enfermos de COVID, ese verano, nos reorganizamos: asamblea, consejo, comisión de apoyo al consejo y coordinador. Creamos una horizontalidad centrada en el consenso y diálogo. Tomamos nuestros terrenos y cargos, y con la asamblea iniciamos otra dirección para el colectivo. Encontrando aquí mismo el nombre: Tierras Milperas.

Aun naciente, en el 2022, la asamblea de Tierras Milperas se encontró con una nueva prueba. Después de un cambio en la administración de la iglesia episcopal, propietaria del terreno más grande donde sembramos y nos juntamos, recibimos por terceros una cancelación del contrato de arrendamiento que teníamos de cinco años. Esto estalló otra etapa de lucha, no solo por el espacio físico, sino por el espacio que se estaba generando con más fuerza, el espacio de asamblea: su colectividad, los acuerdos, el diálogo, cocinar en conjunto con ingredientes y prácticas que recuperamos, compartir conocimientos sobre la siembra, intercambiar semillas, celebrar, y analizar juntos y juntas las condiciones sociopolíticas de la región y el sur. Dos años estuvimos en esta lucha porque la iglesia nos culpaba de ser asesinos, vendedores de droga y violadores. Era una criminalización para esconder su propósito real, una contrainsurgencia para desintegrar la organización campesina.

Como respuesta, organizamos una serie de asambleas populares invitando juventudes y al resto de la comunidad para que fueran testigos de esto directamente y pensáramos juntos en otras estrategias, puesto que esto era una expresión de la forma de control en toda la cuidad. Fuimos a las radios comunitarias y a otros medios logrando que la obispa, quién nos acusaba, despidiera a su pastor y enviara su diácono para negociar nuevas condiciones directamente con nuestra asamblea. Los poderes de la región incluyendo los medios comerciales, el alcalde, la policía, las ONGs y la iglesia conspiran con frecuencia para mantener el caciquismo y la conformidad que impregna un sistema desigual, como es la estructura neo-feudal de la economía local. Eso porque el aparato que sostiene el sistema de la agroindustria se extiende más allá del campo que les pizcamos. Finalmente, se logró defender la asamblea, pero la institución de la propiedad privada ejerció sus poderes policiacos y de traición. Solo así nos desalojaron de los siete espacios que hemos luchado para cuidar como asamblea. Son estos espacios, pequeños terrenos en donde nos seguimos enfrentando con la propiedad privada, el estilo de vida mercantil y el monocultivo. Los propietarios con toda su arrogancia, armados con miedo y un papel que dice que la tierra es suya, nos despojaron.

Afortunadamente, aunque la asamblea recibió otro golpe, seguimos y seguiremos. Con los aliados regionales pudimos encontrar y rentar un terreno a donde nos mudamos otra vez. Llevamos nuestras semillas ahora a un espacio de dos hectáreas en donde varios sueños se van materializando. Vamos hacia las tierras comunitarias, para salir del ciclo de labor en la agroindustria mediante planear y crear cooperativas de verduras y de vivienda, seguir integrando a las juventudes, y seguir creando y organizando desde la asamblea. Pero, como con la agricultura, esto va poco a poco; paso a pasito, pero cada paso firme.

La milpa como la asamblea sigue. La milpa es en donde recuperamos nuestras semillas nativas de quelites, maíz, fríjol, calabaza, tomatillo, cempasúchil, cilantro, jitomate y nopales. Con ellas, nuestra alimentación que, como cuando estábamos en nuestros pueblos, nos da un nuevo platillo en cada etapa de crecimiento del maíz. La milpa nos permite transformar espacios para el uso común, en donde reclamamos

nuestro trabajo en ritmo con la naturaleza, un tiempo a base de los latidos de ella y no del patrón. También nos permite ejercer el cuidado de la tierra y rechazar el uso de agrotóxicos o monocultivos, los cuales son siempre visibles hasta en nuestros cuerpos por las enfermedades que luego tenemos, como el cáncer o el autismo en la niñez. A la tierra también seguimos regresándole alimento mediante el entierro de rastrojo, al hacer composta y sembrar coberturas verdes para su descanso.

Son estos espacios de siembra un mosaico de tierra convertida en espacio comunitario en este valle donde regresamos a la nutrición hasta de los quelites, a regresarle vida al suelo. Es donde creamos espacios para también potenciar nuevas relaciones y acercar a nuestros hijos a otra forma de ver el mundo. Estando en el norte nos aferramos a revivir estos saberes de la tierra como parte de una multitud de personas provenientes de distintas regiones de México y Centroamérica. Nos animamos a crear procesos para generar nuevas colectividades como Tierras Milperas.

Los saberes de la tierra: otras agroecologías para la vida y la autonomía

Coincidimos con la lucha de Mezcala sobre la recuperación de sus tierras comunales y con ello, de su historia para levantar la posibilidad de materializar la Universidad Comunitaria Mexcala. En este espacio, compartimos un poco más sobre la agroecología, el conocer desde el territorio y la milpa, con la contribución de Eliodoro Martínez, miembro del consejo, Carmen Cortez, de la comisión de gobernanza comunitaria, y Hugo Sánchez, coordinador de Tierras Milperas.

Creemos que la agroecología la hacen los pueblos desde su agricultura milenaria. No solo son prácticas o conocimientos de la tierra, sino todo lo demás que se construye desde ella, desde las semillas y el agua hasta la colectividad, las relaciones comunitarias entre generaciones y géneros, las instituciones comunales, el arte y la música, la memoria, la gastronomía, la cosmovisión, etcétera. Vemos que es importante para nosotros que todo esto se restaure al regenerar los suelos o cuándo

cuidamos y guardamos nuestras semillas. A su vez se trata también de defenderse de los tentáculos de muerte de la máquina agroindustrial capitalista y de interrumpir lo que desarticula y asesina la vida. La agroecología también ha sido una de las propuestas más llamativas en la historia reciente de la academia positivista occidental; por lo tanto, tenemos precaución en mantener lo vernacular, otras formas de conocer e innovar desde la milpa. Además, vemos que es el campesino y campesina quien puede cambiar las estructuras. Esto es lo que creemos en Tierras Milperas, una organización microscópica en el Valle del Pájaro, una de las regiones más productivas del planeta, trabajada por la mano campesina mayormente mexicana.

Cómo es donde sembramos

Eliodoro Martínez nos comparte que:

> Varios compañeros decidimos sembrar en parcelas, pero son pedacitos nada más, cuadritos en dónde crecemos nuestra comida. Yo vengo de Michoacán, México, pero ahora trabajo en California, en la mora y la fresa. Después de las ocho a nueve horas de trabajo nos vamos al jardín; cuando dijeron que había espacio, fuimos. En México, estamos impuestos de sembrar en lugares mucho más grandes, hectáreas, pero en Estados Unidos solo hay pequeños espacios. Fui a sembrar en ese pedacito que acostándome se me salen hasta los pies, pero le metemos chiles, jitomates, maíz, calabazas; y sí, sale la cosecha poniéndole empeño. Cuando llegaron unas personas representantes de una ONG nos rechazaban nuestra forma de sembrar y la querían cambiar por flores. No querían que sembráramos milpa. Por ello, nos organizamos como Tierras Milperas y nos salimos de con ellos. Desde entonces vamos luchando. Soy de Michoacán, pero hasta allá en el norte sigo sembrando para que nuestros hijos y nietos no pierdan la costumbre de dónde viene el maíz y el frijol. Mis hijos no saben nada de siembra, vinieron de chicos a Estados Unidos. La siembra que hago es para que los nietos no pierdan el conocimiento y que sepan de dónde son, y no estar solo impuestos de surtir de la *marketa* (supermercado) o de la hielera. Queremos que no se pierdan las costumbres; entonces, vamos a seguir trabajando y seguir echándole ganas para que los muchachos sepan de dónde viene todo eso.

Hugo amplia sobre el contexto:

> Allá con los gringos se impone el modelo de nación y economía diseñada para abarcar al mundo. Con el conflicto con Palestina e Israel vemos claro que la OTAN es la policía que dicta y marca la orden para "salvaguardar" el sistema neoliberal capitalista. Es un sistema que finalmente dicta mediante Wall Street cuánto es lo que vale incluso nuestro grano. Parece algo que se les deja a las nuevas generaciones y en sus manos está la opción para continuar un proyecto económico o uno comunitario. Nos recuerda que el respeto en el norte es limitado, puesto que los únicos dos sectores laborales que no tienen derecho a salario extra, *over-time*, es el campesino y el de las empleadas domésticas, sectores racializados por un racismo estructural.

Por eso, Eliodoro nos recuerda que tenemos que:

> seguir sembrando los alimentos para fortalecernos; seguir comiendo sano y sin químicos (o lo que salga de la agroindustria). Si comemos bien, no vamos a estar más con el doctor y vamos a estar más sanos y poder vivir mejor. Esto vamos a inculcarle a nuestros hijos, que sigan sembrando para seguir adelante.

Saberes desde el territorio para fomentar

Los aprendizajes que encontramos en la milpa nos demuestran que una universidad también puede organizarse desde los conocimientos de la tierra, desde el conocimiento de los mayores que han crecido a lado de los ciclos del territorio y la Madre Tierra. Siendo migrantes en otros territorios, vemos que la educación no tiene que alejar a las juventudes de sus propias comunidades y costumbres; al contrario, tendría que avivar estas relaciones y expandir el paisaje de conocimientos y miradas críticas para el bien común. No debería propiciar que las juventudes se vayan o generen bienes para compañías o corporaciones que, finalmente, son las que destruyen a los mismos pueblos de dónde venimos. La educación pudiera ser comprometida con el pueblo y a su vez ayudarles a encontrar su lugar en el mundo y conocer su territorio. Esto es también lo que escuchamos sobre la propuesta de la Universidad Comunitaria Mexcala. Don Eliodoro Martínez comenta:

> La Universidad Mexcala necesita jóvenes que estén entusiasmados para salir adelante en sus estudios y tener capacidad de poder desarrollar lo que estudien, principalmente allí mismo en la comunidad en la que ellos aprendieron. Y que así sigan enseñado a otros jóvenes que van empezando, para que todos los jóvenes sean un

> solo cuerpo y que no los engañen en otros lugares. Muchas veces salen profesionistas de las comunidades, pero se van a otros lugares a trabajar. ¿Qué se gana el pueblo si sale un profesional, si se le va a trabajar a otra gente? Si de ahí sale el profesional que siga ahí, para que continúe enseñando a otros jóvenes de la misma comunidad.

Hugo Sánchez menciona algunos retos que enfrentamos entre generaciones y para contemplar en estas propuestas educativas:

> Hay un gran reto para las generaciones anteriores: explicar el mundo a las juventudes o intentar que los jóvenes tengan sentido de compromiso a la comunidad y la vida. Es muy complejo porque en la mayor parte del planeta predominan las formas occidentales.

En Tierras Milperas decimos que todos somos iguales que nadie está encima de otro. Mientras en los aparatos ideológicos del estado, la escuela, la cuidad, la iglesia, las jerarquías, aunque patéticas, son incuestionables. Mientras tanto, nosotros estamos convencidos de que solo mediante el conocimiento campesino puede este mundo continuar de pie. En Mezcala, lo más visible es el lago, si le hicieran caso al campesino no tendrían contaminado el lago, pero el capital tiene corrompida a la autoridad en el país. Por eso, estamos en desacuerdo con estos aparatos ideológicos tan rígidos, pues no fomentan el diálogo. Para Tierras Milperas los espacios de aprendizaje están en la milpa y el aprender entre jóvenes y mayores. Vemos que centrar el espacio de aprendizaje desde el territorio apunta a la posibilidad de construir miradas críticas, colectividades, responsabilidad y compromiso de los jóvenes a sus mismas comunidades.

La milpa transterritorial

Mientras la agroecología en la academia propone ser ciencia, movimiento, y práctica, la milpa nos demuestra que la autonomía del pueblo depende de la organización del pueblo mismo. La milpa y todo su ciclo, por ejemplo, nos permite reorganizarnos en California con la lógica de vida que rechaza en su existencia la lógica del imperio y potencia continuar lo que son nuestros pueblos del sur. El *farmer* en el norte siempre

es productor para el mercado, en cambio ser campesino nos une para encontrar las enseñanzas de ser autosuficientes, de vivir de lo que el campo nos enseñó, de las costumbres y celebraciones que unen a todo un pueblo, en compartir y dar sentido al mundo entre todos y todas.

Aunque migramos nos es imposible dejar esta cultura. Como migrantes nos llevamos hasta semillas de quelites, una especie que en el sur solo necesita que preparemos la tierra y sembrar milpa para iniciar un ciclo de sucesión de especies que inicia con ella. El quelite ha sido la fuente de nutrición en nuestras culturas milenarias de este continente; por ende, en ocasiones mencionamos que estamos reconstruyendo la nutrición de nuestra gente. Nos hace también recordar la expresión "*me importa un bledo*" o sea un quelite "no me importa nada"; lo que aplica a la agricultura industrial, al ser los quelites las hierbas principales que matan con sus herbicidas. Hugo resalta que, en la milpa y en los espacios de siembra en ambos lados, en el norte y en el sur, se van nutriendo:

> Las variedades de especies en nuestra comunidad se incrementan año con año, mientras que otras se van llevando hacia el sur. Por ejemplo, Don Eliodoro se trajo variedades de semillas de capulín más carnoso a Michoacán proveniente originalmente de California.

Como es la milpa en el sur es la que seguimos sembrando en el norte, ésta depende en la selección e intercambio de semillas de maíz. Ésta es una práctica que cargamos, que nos ha llevado a poder adaptar semillas de maíz de Michoacán y Oaxaca al clima, entre las variaciones de neblina y sequedad que causa la bahía en donde estamos y las condiciones de escasez de agua del Valle del Pájaro. Nuestra red de terrenos de siembra ahora es de los pocos lugares en donde se encuentra una gran biodiversidad genética de distintos cultivos, gracias a estos mismos saberes y prácticas que continuamos del sur.

En Tierras Milperas la culpa la tuvo la milpa. Pues es la milpa la que impulsó nuestra organización para resistir a la ONG y la asimilación. Además, sirvió para organizarnos de forma horizontal y en asamblea. Son estas algunas de nuestras herramientas culturales para cuidar lo

común que regeneramos en donde quiera que estemos, para reconstruir y resistir.

La asamblea transterritorial

La forma de nuestra organización se da en asamblea. Como colectivo de 120 familias, donde el 98% son campesinas, la práctica se hace de manera cotidiana, se proyectan ideas y se van realizando a la medida posible; así llevamos seis años. Don Eliodoro nos comenta al respecto que:

> cada mes hacemos la asamblea, nos juntamos todos los miembros de la organización. Es donde vamos a compartir ideas, a decidir cómo vamos a seguir trabajando y hacemos convivios. Cada quien lleva de lo mismo que cosechamos, de lo que producimos, como calabacitas o frijoles, y allí mismo hacemos salsas de todo vamos llevando. Es como una familia la organización. Nos sentimos contentos de convivir con todos los compañeros, aunque estamos en Estados Unidos, sentimos el compartir y el cariño de estar juntos por lo menos un día, porque allá en California es puro reloj. Es frecuente escuchar "ya me voy que se me hace tarde". No hay tiempo de estar tomando descanso y estamos en carrera siempre. Cuando estamos en asamblea organizamos lo que vamos a hacer, o informamos sobre lo que se ha hecho, después comemos con todos los miembros. Es ahí en ese momento donde nos sentimos que estamos en México, porque estamos toda la comunidad. Hay unas personas haciendo maíz; hacemos una fogata, prendemos el fogón de adobe que construimos, algunas señoras haciendo tortillas. No falta quien lleva un paquete de agua y nos sentimos felices porque compartimos y comemos de todos los platillos. Nos sentimos contentos, conocemos a más gente, intercambiamos con personas de otros lugares, de otras regiones, hacemos platica y, lo que le sigue, se forman amistades. Así recordamos a México y estamos regresando a sentirnos de nuevo en comunidad.

Nos fuimos de dos de los siete terrenos por el racismo de la iglesia que controla al pueblo con el discurso de Donal Trump: el mexicano es asesino, violador y vendedor de drogas. El predio más grande de esos era de aproximadamente media hectárea, pero ahora encontramos otros dos espacios de dos y una hectárea. En asamblea y con el consejo, organizamos la siembra en el terreno más grande, aunque no sabíamos usar un tractor, por la cuestión de los tiempos, con los gringos es muy difícil no usar esta tecnología. En asamblea también dialogamos de por qué no usar glifosato, ni fertilizantes químicos. Estos diálogos nos hacen

concluir que a los agrotóxicos no le vamos a entrar, pues comentamos el inmenso daño que causan al ser los productos más nocivos del mercado agrícola y tecnologías de guerra, derivadas del agente naranja que se utilizó en la guerra de Vietnam. Además, entramos en discusión sobre como estos químicos provienen del sistema económico que está diseñado en Europa para el beneficio de los banqueros, quienes tienen el control de todas las semillas del mundo mediante la bolsa de valores en Nueva York y los centros financieros.

La asamblea también recibe a visitantes con quienes intercambiamos ideas, conocimientos y semillas, y aprendemos sobre otras luchas. Por el reloj del sistema y la presencia del Estado-empresa en todo, hacer asamblea, organizarnos, sembrar milpa es caminar contra la corriente. La asamblea y la milpa también son espacios de disputa interna entre nuestra misma comunidad, los cuáles se siguen regenerando y construyendo a medida de cómo vamos caminando, compartiendo, dialogando y aprendiendo.

Para concluir

La otra agroecología se da en pequeños espacios al margen y, en fragmentos de tiempo, en donde las comunidades migrantes, trabajadores del campo y juventudes de ciudades se encuentran y transforman de forma colectiva para hacer frente al sistema económico y cultural del modelo capitalista adentro de Estados Unidos. Desafían así la idea de que el trabajo solo es labor en los *fields* (campos de la agroindustria) y lo demás es recreo. El trabajo de sudar en una milpa para la nutrición de la familia y para nuestros vecinos, potencia la regeneración de los lazos comunitarios; juntos hacemos ver que este sistema laboral es explotador y solo alimenta los bolsillos de las corporaciones que nutren con enfermedades a la gente, mientras que la milpa es vida. En estas pequeñas parcelas vamos sembrando desde otros saberes, otras lógicas de donde somos y que poco a poco queremos seguir ampliando. Son prácticas arraigadas a otros sistemas culturales y políticos que provienen de nuestro legado milenario y campesino, y que tienen toda la

posibilidad de revertir en las juventudes el individualismo y la concentración de tecnologías extractivistas.

Queremos resaltar lo que Don Ezequiel comentó durante la Cátedra Jorge Alonso, que el sistema occidental capitalista impone solo la lógica de producción o cambiar un insumo por otro y seguir en la máquina de extracción, como vemos ahora en la agricultura verde. Pero los saberes de la tierra que cargamos resucitan, retejen, innovan y reconstruyen formas comunitarias que han sido desplazadas por la migración, el legado colonial y el racismo o la asimilación. Este es un trabajo que nos toca seguir haciendo y requiere que sea más allá de la producción agrícola. La agroecología como disciplina académica, hasta ahora, sigue con el reto de entablar esta complejidad. Adentro de las instituciones convencionales, la agroecología aísla las prácticas y técnicas de trabajo, convivencia, autoconsumo, semillas criollas, trueque, integraciones de varias generaciones y sus otras visiones del mundo no occidentales.

Las participaciones de todos y todas en esta mesa sobre otras agroecologías plantean propuestas para retomar las formas que conlleva hacer agricultura desde y para los pueblos en su territorio y en donde quiera que estemos. Desde estas experiencias vamos avanzando propuestas de autonomías comunitarias para la vida, el intercambio y la autodeterminación; y desde ellas, la innovación, la cual vemos, da mucho ánimo a las juventudes. Estamos en un momento en donde se ve más y más el intento de jóvenes de regresar a las tierras de sus familiares, de sus antepasados. Con las semillas que se han ido recuperando en diferentes rincones estamos en un momento de otras posibilidades. Se aviva la inquietud de seguir fortaleciendo nuestros procesos, la siembra, y conectar con otras experiencias para seguir construyendo otros mundos.

Nuevos enfoques legales: ¿Otra abogacía es posible?



Capítulo 6
Deficiencias y desafíos en la creación y práctica del derecho

Francisco López Bárcenas

Esta es una mesa media rara, ¿no les parece? Abogados hablando mal del derecho; y me dicen que la mayoría de los que están en el auditorio estudian derecho. Está bien porque yo quiero provocar a los que nos escuchan, siguiendo esa línea. Trataré de dar las razones de ello y también expondré cómo podríamos comenzar a hablar bien de nuestra profesión, como lo hace cualquier profesionista que ama lo que estudió y de lo que vive. La primera pregunta habla de deficiencias y desafíos; lo que presupone que algo anda mal en el derecho. Sobre esto voy a hablar desde mi experiencia.

Lo primero que yo presentaría como una deficiencia es que no estudiamos derecho, lo que la mayoría de las universidades nos enseñan son leyes, esa es mi experiencia; tanto en la licenciatura como en la maestría a mí me enseñaron leyes, una cosa distinta del derecho. La otra deficiencia que veo es que los juristas mexicanos no producimos teoría jurídica, producimos manuales. A menos que ustedes me desmientan, por eso digo que esto es una provocación, ¿qué juristas están estudiando en sus clases? El libro que más vende es el de *Introducción al estudio del derecho* del maestro Eduardo García Máynez, que se publicó hace un siglo. En serio, estamos estudiando derecho de un libro que se publicó hace un siglo, siendo que nuestra realidad, que es en la que busca incidir el derecho, ha cambiado bastante en el tiempo transcurrido.

Lo que sí producen muchos de nuestros maestros son manuales de procedimientos, sobre cómo aplicar las normas producidas por el

Estado, sobre cómo usar esta o aquella norma, sobre cómo entenderlas, sobre cómo han resuelto los jueces al aplicarlas. Con este tipo de obras, lo que estamos reproduciendo es una ideología de lo que pudiera ser el derecho: las normas producidas por el Estado. Esto nos lleva a la otra cosa que quiero plantear como deficiencia. Tengo la impresión de que en la mayoría de las escuelas de derecho en México se presentan como tal solamente las normas producidas desde el Estado, excluyendo cualquier otra norma que pudiera producir algún sector social. Yo trabajo con pueblos indígenas y sus derechos, por eso sé que estos tienen sus propios sistemas normativos, que por siglos estuvieron negados. Nuestra Constitución Federal desde el 14 de agosto del 2001 ya reconoce su existencia y legítima la solución de conflictos aplicándolos. De hecho, la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia, refiriéndose a los sistemas normativos indígenas ha sostenido que:

> [...] la exigencia prevista en la fracción VIII del artículo 2o., de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos implica el reconocimiento de la multiculturalidad que caracteriza la Nación Mexicana y, por tanto, de la existencia y vigencia de distintos sistemas normativos dentro del territorio nacional: un sistema normativo conformado por las disposiciones jurídicas nacionales e internacionales del Estado central, y otro conformado por los usos y costumbres de los distintos pueblos y comunidades que habitan nuestro país, los cuales incluso podría estimarse simultáneamente aplicables para el caso de las personas, pueblos y comunidades indígenas, de acuerdo con su especificidad cultural y particular pertenencia étnica. (Tesis 1a. CCXCVI/2018 (10a.))

Esto está bien, es un avance, pero no se puede cumplir con ello por el desconocimiento de tales sistemas normativos. Fuera de las comunidades indígenas que los crean y los aplican ¿quién conoce los sistemas normativos indígenas? ¿qué escuela los enseña? ¿qué estudiante los estudia? ¿qué autoridad los aplica? ¿qué investigador se ocupa de ellos? Tal vez haya algunos que, por excepción lo hagan, pero la mayoría no lo hace porque damos por hecho que el derecho lo produce el Estado, creencia que esconde tras ella una actitud racista: "ah total, son indígenas". Pero dejen lo indígena, váyanse al asunto mercantil y van a ver la cantidad de usos que tienen los bancos, que los aplican en sus actos comerciales, al margen de lo que digan las leyes estatales.

Lo que estoy diciendo es que no es cierto, por lo menos jurídicamente no lo es, que el derecho solamente se integre por las normas que produce el Estado. Esto es una ideología. Esa es una idea que es de la época feudal ¿no? Pero estamos en el siglo XXI y está bastante demostrado que junto a las normas que produce el Estado hay otras normas que se producen por sectores sociales de manera diferente y también son válidas como derecho. Además, las normas tampoco agotan la integración del derecho. Junto a ellas hay principios que permean nuestro sistema jurídico, principios constitucionales y principios filosóficos (véase Dworkin, 1977).

Es importante advertir que existe una diferencia entre principios y reglas o normas jurídicas pues, como dice Dworkin "las reglas [o normas] son aplicables a la manera 'todo o nada'. Si se dan los hechos estipulados por una regla, entonces, o bien la regla es válida, en cuyo caso la solución que proporciona debe ser aceptada, o no lo es, en cuyo caso en nada contribuye a la decisión" (1977:18). Sin embargo, los principios no establecen consecuencias jurídicas que se sigan automáticamente cuando se dan ciertas condiciones, más bien enuncian una razón para decidir en un determinado sentido, sin obligar a una decisión particular.

Un tercer componente del derecho son las políticas, que son las actitudes de los funcionarios del Estado y los miembros de la sociedad para que el contenido del derecho se cumpla o no en la realidad. Un ejemplo: ¿cómo debemos interpretar el principio constitucional que dice del hombre y la mujer son iguales ante la ley? ¿tratando de igual manera al hombre y a la mujer? ¿tratándolos de manera desigual, según para igualarlos? ¿tratándolos según la condición en que se encuentren? Otro ejemplo: ¿cómo interpretamos el principio de que somos una nación multicultural? ¿tomando su cultura para presumir su riqueza, como se hace en algunos sectores gubernamentales? ¿reconociendo los valores que ella encierra, como reclaman los indígenas? Sobre este tema, la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia ha dicho que:

> [...] modifica la visión tradicional de que la sociedad es un conglomerado sin distinciones de raza, origen o pertenencia étnica (monoculturalismo), para reconocer un modelo de organización social que permite la convivencia armoniosa de grupos o comunidades étnicas, cultural, religiosa o lingüísticamente diferentes, no sólo

valorando positivamente esa diversidad, sino protegiéndola y fomentándola. (Tesis 1a. CCXXXVI/2013 (10a.))

Lo interesante de esta interpretación del mencionado principio es que se inclina porque el Estado y la sociedad generen condiciones en que todas las culturas que integran nuestra sociedad puedan expresarse. Y esto también es derecho porque dice cómo debemos comportarnos.

La cuarta deficiencia que presento es la siguiente. Sospecho que la mayoría de las escuelas de derecho preparan abogados más para el litigio, como dice bien el compañero Rubén Ávila, para hacernos ricos de la noche a la mañana. Con un juicio que nos ganemos, si nos va bien, ya la hicimos, ya no necesitamos preocuparnos mucho sobre nuestra seguridad económica, lo cual, a cómo está la situación, también es una promesa difícil de lograr. Es cierto, esa es una forma de ver el derecho que se nos inculca en las escuelas, pero hay muchísimas otras formas de verlo.

Hay un campo fértil, aunque muy abandonado, que es la producción del derecho. ¿Quién produce las leyes? ¿con qué criterio? ¿con qué intereses? Desde que el neoliberalismo sentó sus raíces en nuestro país, las leyes se hacen con criterios económicos, no con criterios jurídicos. Porque quien más las produce o promueve que se haga son los dueños del capital, que quieren condiciones para sacar adelante sus proyectos. Ese es un campo que corresponde a los juristas que hay que recuperar para devolverle su sentido al derecho: el orden y la justicia social.

Otro problema que tenemos se encuentra en materia de educación. Tenemos una deficiencia muy profunda en torno a cómo se enseña el derecho. Cuando yo estudiaba en la maestría en la UNAM, a los compañeros se nos ocurrió hacer un periodiquito, eran unas hojas que hacíamos en fotocopia, lo llamábamos *La hoja jurídica*, ahí publicábamos nuestras inquietudes. Un día casi expulsan a uno de nuestros compañeros porque había escrito un artículo que se llamaba "Kelsen en la UNAM". Al principio todos lo celebraron porque creyeron que hablaba de cuando alguna vez Hans Kelsen llegó a la UNAM. Pero no, el artículo se ocupaba sobre la manera en que se enseña Kelsen en la UNAM: con los apuntes de los apuntes de los apuntes de los apuntes

que alguna vez se hicieron sobre su libro *La teoría pura del derecho*, del que todos hablamos, pero pocos han leído. Tuvimos que suspender la publicación de *La hoja jurídica* porque esa fue la condición que nos pusieron para que el compañero siguiera en la maestría.

Lo primero que dije es que, de acuerdo con mi experiencia, en la mayoría de las escuelas del país, no se estudia derecho, sino leyes. La otra que dije es que no se produce o se produce muy poca teoría jurídica, que lo que más se produce son manuales. Y lo primero que hay que superar, porque es una deficiencia, es la manera de estudiar derecho, estudiando teorías jurídicas que nos permitan analizar el sentido de las leyes. Por eso, un primer gran problema es saber qué es el derecho. Podemos asumir muchas actitudes sobre él podemos quedarnos en que es un conjunto de normas, principios y valores que buscan la justicia social. Pero, entonces, tenemos varios problemas teóricos, es decir, ¿qué vamos a entender por normas?

Todavía hay quien cree que lo que dice un código es una norma, cuando ya hay otras teorías que nos hablan de que estas se constituyen por los significados de esas expresiones lingüísticas y eso sí que nos abre un campo grandísimo. Los juristas hablamos de norma jurídica y elucubramos mucho sobre ella, su existencia, su validez, su vigencia, etcétera, y perdemos su significado más simple, el que le da sentido. Hay un autor mexicano que se lee poco en México, se llama Rolando Tamayo y Salmorán. Él tiene un libro muy pequeñito sobre las normas donde explica que los romanos usaban el concepto de norma ligado al de escuadra (Tamayo y Salmorán, 1996: 207-208), el instrumento que usan los carpinteros para hacer cortes rectos. Entonces podemos deducir que derecho es lo recto, lo correcto.

Me gusta esta explicación, sobre todo porque buscando en entre los Ñuu savi[1] —yo soy ta' savi[2]— un día un campesino me dijo *ichí yatá*. ¿Saben qué quiere decir *ichí yatá*? Camino recto, lo correcto. Igualito que lo concebían los romanos, nada más que en otro contexto

---

1. Comúnmente se les conoce como mixtecos.
2. Hombre de la lluvia.

y expresado de otras maneras. Entonces, lo que estoy diciendo es que no basta con estudiar derecho (en singular), hay que estudiar (derechos) en plural, porque es la manera de comprender que existen diversas posibilidades de regulaciones distintas en una misma sociedad.

Lo mismo pasa con el marco teórico, no hay que quedarse estudiando una teoría, la dominante, hay que estudiar teorías, porque es la manera de abrir nuestro entendimiento a regulaciones que a veces ni imaginamos. Pienso, por ejemplo, en mi tierra, los Ñuu savi pensamos que el agua tiene vida y que a cierta hora no se puede tocar al agua y esa es una norma que regula conductas. ¿Por qué? Por temor tal vez, por lo que quieran, uno a cierta hora no hace nada con el agua, está regulando conductas. ¿Podríamos llamar a eso una norma? Que nos lo explique la teoría, que los juristas nos expliquen, pero solo podrán hacerlo si saben teorías jurídicas.

Aquí es donde entra lo que dice la compañera Lulú: lo jurídico no es suficiente para explicar los fenómenos sociales o resolver sus problemas. Hay que acudir a otro tipo de conocimientos, incluidos los que los pueblos han producido a través de la observación, la experiencia y la sistematización de años, a veces de siglos. Hay problemas para los que necesitamos de la economía, de la antropología, de la biología, de diversos conocimientos, porque, también hay que decirlo, la producción y aplicación de las normas jurídicas es también cuestión de poder.

Visto así, tenemos aquí un asunto de cómo construimos normas, ¿qué valores están detrás de las normas? pero también ¿cómo usamos esas normas? ¿y cómo interpretamos esas normas? Ya decía hace un rato, ¿cómo interpretamos la expresión constitucional de que el hombre y la mujer son iguales ante la ley? Pues, aunque parezca claro no lo es, todo depende de la posición que se asuma para hacerlo. Sin embargo, podríamos superar estas deficiencias (como las estamos llamando) haciendo interpretaciones que vayan acorde con nuestra realidad.

Como estas son propuestas "innovadoras", quisiera volver al asunto del colonialismo y afirmar que nuestro derecho es colonial. En primer lugar, porque es de origen romano y nos fue impuesto por unas personas que vinieron a colonizar estas tierras, no es un derecho del

Anáhuac o mesoamericano, o algo parecido. Como derecho colonial, su construcción, estructura y contenido responde a otra realidad que no era la nuestra. Eso genera muchos problemas. Por ejemplo, la inaplicabilidad de la ley ¿por qué no se respetan las leyes en México? Porque no responden a nuestra realidad, la gente las ve como ajenas a ellas y refiere acogerse a las normas que sí conoce, aunque no estén escritas.

Bueno, no tenemos estudios sobre las razones de la violación del derecho en México, pero sabemos que no se respeta, actuamos como si realmente se respetara. Ese es un problema que tenemos que, desde mi punto de vista, sus raíces están en el carácter colonial del derecho. Entonces, yo creo que lo primero que hay que hacer es descolonizar nuestro derecho. Es un problema muy difícil porque el principal pilar que lo sostiene es el Estado, y entonces hay que descolonizar al Estado. Porque el otro rasgo colonial del derecho, aparte de su origen, que ya expuse, es que su construcción moderna no obedece a la voluntad de todos, sino de una clase privilegiada, minoritaria, que se impone al resto que es la mayoría. Así las cosas, descolonizar al Estado es algo que no sabemos cuándo pasará, porque también nos creemos mucho el asunto del Estado todopoderoso y otras ideas semejantes.

Frente a tal problema muchas comunidades indígenas comienzan a desentenderse de las normas del Estado y del Estado mismo, y defienden sus formas propias de organización, con base en su propio derecho. Es su manera de comenzar a descolonizarse, y ahí juega un papel muy importante la propuesta de que no hay un solo derecho, que el estatal es uno más. Yo comparto esa opinión porque estoy convencido que hay muchísimos derechos, muchos derechos, tantos como sectores sociales existen. Hace ya varios años Boaventura de Sousa Santos y Mauricio García Villegas escribieron un libro que llama *Caleidoscopio de las justicias en Colombia* (2001) en donde hablaban de la existencia de montón de derechos en Colombia: de los niños de la calle, de las prostitutas, de los narcotraficantes. En fin, hablaban de muchísimas formas que consideraban jurídicas. Entonces, creo que siguiendo esa obra podemos decir que hay muchos derechos, no es sólo el estatal.

En materia de pueblos indígenas, como ya lo dije antes, la Suprema Corte de Justicia incluso ya reconoció la validez de los derechos indíge-

nas, similar a la del derecho estatal y con vigencia en el mismo espacio. Esto es una cosa para mí asombrosa, que la Suprema Corte de Justicia reconozca que hay muchos sistemas que tienen sus propias formas de manifestarse. Eso creo que ya es un avance que contradice la idea de que el derecho solo lo produce el Estado. También creo que tenemos que admitir que, si hay muchos sistemas jurídicos, también hay diversas formas de interpretarlos, lo que se nombra pluralismo jurídico. Pero, sospecho que nos falta darle "carnita" a este planteamiento. ¿Qué son y cómo son esos otros sistemas jurídicos de los que hablamos? Es algo que desconocemos, porque no los hemos estudiado. Hay algunos estudios, sobre todo impulsados por abogados indígenas, pero son muy incipientes; los nuevos abogados ahí tienen una beta enorme de por dónde avanzar.[3]

Esto de hablar de pluralismo jurídico puede ser una novedad. El pluralismo jurídico da cuenta de la existencia de diversos órdenes jurídicos que reclaman validez en un mismo tiempo y espacio (Correas, 2003: 102), no del contenido de ellos. Por esta razón, es necesario analizar cada uno de ellos para conocer su contenido, estructura y la

3. Entre las obras sobre derecho indígena, la mayoría escritas por abogados indígenas, es importante mencionar las siguientes: Ortega González, Z. (2006) *Comunidad indígena: el camino verdadero (jurídico) de la Nación pequeña (Yuman Li)*, Tesis para obtener el grado de maestro en Derecho, Universidad Nacional Autónoma de México, México; Orpinel Espino, K. (2017) "Sistema normativo rarámuri y el círculo del Akarema". En J. L. Plata Vásquez y J. Maisterrena Zubirán (coords.) *Análisis de las territorialidades en México y Bolivia desde la etnografía, la historia y los imaginarios sociales* (pp. 193-211). El Colegio de San Luis; Mendía Soto, H. (2016) *La justicia oral y comunal: el caso de los tepehuanos del Sur* (Santa María de Ocotlán y Xoconoxtle, Durango), Tesis para obtener el grado de maestro en Estudios Antropológicos y Sociedades Contemporáneas, Universidad Autónoma de Querétaro, México; Felipe Cruz, C. (2017) *Jurhímbekua jingoni jurámukua. Fundamentos de la normatividad social de la cultura p'urhépecha. Hacia una filosofía jurídica y política de la multiculturalidad*, Tesis para obtener el título de doctor en Filosofía, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México; López Bárcenas, F. "Ensayo sobre la ceguera ... jurídica. Las teorías jurídicas y el derecho entre los Ñuú Savi". En O. Correas (coord.) *Pluralismo jurídico. Otros horizontes* (pp. 67-120). Fontamara; Cubells Aguilar, D. (2016) *La justicia del corazón O'tan. Armonía y derechos indígenas desde la sabiduría tseltal en Chiapas. Descolonizando los derechos humanos, tejiendo interculturalidad*. Universidad de Valencia; Sánchez Acevedo, E. F. (2017) *La Comisión Takachiualis: Diálogos y confrontación de matrices normativas en San Miguel Tzinacapan*, Tesis para obtener el título de maestro en Comunicación Social, Universidad Iberoamericana-Puebla, México.

juridicidad de las normas que lo integran. Además de justificar la existencia de diversos tipos de derecho, con el pluralismo jurídico podemos cuestionar muchas de las categorías del derecho colonial porque no nos sirven y comenzar a construir otras que nos sirvan, que nos resuelvan problemas, que nos ayuden a construir otro tipo de sociedad.

Pongo el ejemplo de una categoría que se ha vuelto casi un mito dentro de la práctica de los abogados: la validez del derecho. Si la norma no se construyó como dice la ley, de acuerdo con la autoridad que lo dijo, bueno, pues no existe. Pero para los pueblos es diferente, no importa quien lo dijo, la autoridad, la asamblea, o una persona, tampoco cuándo o dónde lo dijo, lo importante es que sirva, que sea justa, que contribuya al orden comunitario. Ese es el concepto de norma válida. Creo que este tipo de cuestionamientos y construcción de categorías pueden enriquecer nuestro entendimiento de esto que estamos llamando derecho.

Y creo que, sobre todo, deberíamos pensar que el derecho no resuelve todo. A veces, mucha gente se acerca a nosotros los abogados como si el derecho fuera palabra divina y nosotros los profetas. Y no. Perdónenme, pero no. Hay muchas preguntas para las que el derecho no tiene respuestas. Afortunadamente mucha gente también lo entiende así. En la práctica profesional me ha tocado que después de meses de acompañamiento, me digan:

> –Muchas gracias por todas las asesorías que nos dio, pero, por favor ya no venga.
> –¿Pero tan mal me porté?
> –No, pero queremos que ya no venga porque vamos a hacer otras cosas y no queremos involucrarlo.

La gente entiende las limitaciones del derecho, y qué bueno que así sea. Pero hay muchos que sí piensan que el derecho lo resuelve todo y que las autoridades actúan de manera neutra; creo que es un error pensar esto. Lo último que diría es que pensemos que el derecho es una herramienta bastante útil para la justicia social si se le usa de manera adecuada. Nada más.

Referencias

Correas, O. (2003) *Pluralismo jurídico, alternatividad y derecho indígena*. Fontamara.

Dworkin, R. M. (1977) *¿Es el derecho un sistema de reglas?* Cuadernos de crítica 5. Instituto de Investigaciones Filosóficas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Santos, B. S. y García Villegas, M. (2001) *Caleidoscopio de las justicias en Colombia*. Tomo I. Siglo del Hombre Editores.

Suprema Corte de Justicia de la Nación – Primera Sala. (2018) Personas, pueblos y comunidades indígenas. La protección que exige el artículo 2o., apartado a, fracción VIII, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, implica el reconocimiento de distintos sistemas normativos conformados por disposiciones jurídicas nacionales e internacionales y usos y costumbres de aquéllos. Registro digital: 2018751. Tesis 1a. CCXCVI/2018 (10a.), Libro 61, Tomo I, página 369, derivada del Amparo en revisión 5465/2014. Alfredo Gutiérrez Ortiz Mena, 7 de diciembre.

———————— (2013) Comunidades y pueblos indígenas. Todas las autoridades, en el ámbito de sus atribuciones, están obligadas a consultarlos, antes de adoptar cualquier acción o medida susceptible de afectar sus derechos e intereses. Registro digital: 2004170. Tesis 1a. CCXXXVI/2013 (10a.), Libro XXIII, Tomo 1, página 736, derivada del Amparo en revisión 631/2012. Jorge Mario Pardo Rebolledo, agosto.

Tamayo y Salmorán, R. (1996) *Elementos para una teoría general del derecho*. Themis.

Capítulo 7
Los límites del derecho en el capitalismo neoliberal

Carlos González García

Las universidades son el reflejo de sus sociedades. Nosotros vivimos una sociedad profundamente desigual, racista y discriminatoria como pocas, la mexicana; profundamente violenta, algo que va creciendo día con día. Nuestra sociedad, la sociedad mexicana, está enmarcada en el conjunto de sociedades que coexisten tan complicadamente en este mundo. Yo quisiera, lo venía pensando desde hace algunos días, centrarme un poco en un problema central que tenemos ahorita como humanidad, que es la destrucción acelerada de la naturaleza. Creo que ese es el más grande desafío que tenemos como humanidad.

Creo que el derecho no responde ni por mucho, ni por poquito, a este desafío y esta necesidad de atender estas profundas contradicciones que existen en el mundo y en nuestra sociedad. Y esta circunstancia, este agravamiento, esta destrucción tan vertiginosa de la naturaleza y de los medios de vida que tenemos como humanidad se muestra cada día de un modo más amenazador. El problema del agua, por ahí le ha tocado tratarlo a nuestro amigo Francisco López Bárcenas, es un problema gravísimo. Es un problema que ya explotó desde hace años, pero que amenaza con convertirse en algo nunca antes visto. Simplemente en el país, en las grandes ciudades, la capacidad para el suministro de agua para las necesidades humanas se está agotando. Es decir, como humanidad, como sociedad, estamos colapsando.

Quisiera remitirme en primer lugar a esta cuestión antes que la relación o las relaciones que se dan en el contexto de la educación y de las universidades. Pensaba yo: "¿qué es lo que nos ha llevado a esta

circunstancia tan compleja?". Sin duda alguna, la respuesta está en las estructuras capitalistas, patriarcales y coloniales; son las que están llevando a la humanidad a un camino sin salida y a un no-retorno también.

Sin embargo, el derecho ha sido, desde su origen, el discurso legitimador de estos procesos que hoy nos están destruyendo. Particularmente, lo he creído desde hace muchos años, no de ahorita particularmente. Las formas de propiedad que existen en nuestras sociedades no son compatibles con relaciones armónicas de los seres humanos con la naturaleza. El derecho, en su forma clásica, ya sea que vayamos al derecho romano o acudamos a los teóricos liberales de la época de la ilustración —un poco antes, un poco después—, siempre ha puesto en el centro la cuestión de la propiedad. Hasta el día de hoy, el derecho ha legitimado a la propiedad. Y la propiedad, como se entiende en esta sociedad capitalista, es un elemento muy importante en toda esa destrucción que estamos viviendo.

Cuando yo decidí estudiar derecho, lo hice, acercándome desde la filosofía; yo estudié filosofía inicialmente y para mí era una preocupación significativa. Me acuerdo de cierto tipo de planteamientos, como el que decía Hegel en la filosofía del Estado, en torno a la *Sittlichkeit*, la eticidad, y cómo partía de la cuestión de la propiedad para legitimar todo su discurso. Me preocupaba porque desde hace años y años he creído que la propiedad privada de la tierra es una construcción social demasiado desafortunada. Sin embargo, la construcción social, histórica y temporal de la propiedad privada sobre la tierra y sobre lo que hay en la tierra, el agua, la biodiversidad, todo lo que forma parte de la Tierra, es algo terrible. Creo yo que no debería existir, y lo digo plenamente convencido y ahora más frente a esta debacle, la propiedad de la tierra. Es un gran invento. Si no existe la propiedad privada sobre la tierra o cualquier tipo de propiedad, el derecho mismo se cae a pedazos.

Tal vez suene extraño porque un servidor se dedica al litigio por lo menos 25 de las 24 horas que tiene el día. ¿Por qué me interesé en el derecho? ¿por qué me llamó la atención? En lo particular, se los digo sobre todo a los que están estudiando, yo había estudiado filosofía, y siempre he sido un profundo descreído de la propiedad sobre la tierra.

Creo que es una de las mayores desgracias con la que cargamos como humanidad y más en estos momentos tan críticos. A mí me preocupó justamente la defensa de una forma de propiedad específica que es la propiedad comunal; no se me hace la mejor, se me hace la menos peor.

La propiedad comunal que comparten muchas comunidades en este país alguna importancia tiene, porque si nosotros montamos un mapa de la propiedad comunal o de los ejidos indígenas colectivos sobre las áreas de biodiversidad casi va a ser idéntica. Es decir, esta forma de propiedad es la menos dañina a la naturaleza. La forma de propiedad colectiva comunal que a lo largo de siglos ha pervivido en las comunidades indígenas, que ha sido destruida, que ha sido distorsionada, fue lo que a mí me llamó la atención.

Por eso me involucré en esto que llamamos derecho. Pero insisto: el derecho como tal, en su parte central, medular, hasta el día de hoy, constituye un conjunto de saberes, de prácticas discursivas que, en lo fundamental, sostienen las formas de propiedad que nos están llevando a la desgracia, y todas esas instituciones que soportan al patriarcado. Las encontramos regadas por todos los códigos civiles de este país y de este mundo. Aun cuando incorporen cuestiones aparentemente novedosas de género o de igualdad entre hombres y mujeres en lo sustancial no hay variaciones importantes. En lo fundamental, el derecho ha sostenido y sigue sosteniendo a las instituciones del estado que permiten reproducir hasta el día de hoy la condición colonial de este país.

Entonces es curiosa la pregunta: ¿cuáles serían los elementos clave de un enfoque educativo jurídico que desafíe y supere las estructuras capitalistas, patriarcales y coloniales? Si justamente el derecho lo que hace es apuntalar esas estructuras, salvo excepciones notables. ¿Qué es lo que tendría que ocurrir primero? Lo primero que tendría que ocurrir es una deconstrucción del derecho, como práctica, como discurso y en el medio educativo, antes de que podamos suponer que pueda tener un enfoque contrario o que desafíe las estructuras capitalistas, patriarcales y coloniales.

Rubén comenta algo de un modo un poco raro, habla de lo "ecocéntrico", que creo que ese es el punto. ¿Cómo volvemos a poner a la naturaleza en el centro del discurso del derecho? No de manera

demagógica, no discursivamente, sino como sujeto, justamente, de derechos. Eso implica hacer una transformación profunda, no aparente, no de fachada, del derecho. Eso es algo indispensable. Creo que si deconstruimos ciertos elementos que son sustanciales del derecho, repito, como son la institución de la propiedad, las instituciones civiles que estructuran a nuestra sociedad o el conjunto de instituciones del estado, incluidas las universidades (interculturales) que reproducen a cada momento la condición colonial de nuestro país y de nuestros pueblos, vamos a poder pensar en la incorporación de elementos clave para un enfoque educativo jurídico diferente.

¿Qué enfoques o propuestas innovadoras deberíamos integrar en el campo jurídico para abordar de manera efectiva los problemas socioambientales? Esta pregunta, lo primero que nos dice es que lo jurídico, el derecho, los derechos no están siendo suficientes. No tienen un enfoque, una orientación que permita de manera efectiva abordar y atacar los problemas socioambientales. Ciertamente, hay experiencias exitosas, una en la península de Yucatán con las granjas porcícolas. Pero estas experiencias son gotitas en un océano.

Me toca a mí recorrer muchas partes del país y realmente lo que está pasando es abrumador. Me acuerdo, en el año 2005, cuando pudimos parar la certificación de las tierras en Cuzalapa con grandes dificultades. Me acuerdo de que al compañero que encabezaba el amparo lo degollaron. Pero estuve el miércoles pasado en Cuzalapa que está en el corazón de la Reserva de la Biosfera de Manantlán —una de las más importantes a nivel mundial—, y la novedad es que ya tienen una mina de cobre junto al área núcleo de la reserva. El día de antier, estuve en el ejido Tecómitl en la parte de la ciénega de Milpa Alta en la orilla del lago de Tláhuac-Xico. Ahí se decretó un área natural protegida de competencia federal el pasado 11 de enero. Yo fui a ver qué podemos hacer para frenar la terrible devastación que está viviendo esta área natural protegida porque todas las aguas residuales de la parte alta, es decir, el drenaje está bajando —tiene que bajar, la gravedad es algo que no podemos cambiar—, con toda su fuerza y está, no sólo para fortuna nuestra regando los brócolis que nos comemos, sino destruyendo, salinizando,

envenenando las tierras, el lago y uno de los espacios fundamentales de la cultura mesoamericana. Esto lo vemos en todas partes, por todos lados, y cada vez de un modo más creciente. Jalisco es la capital del aguacate y de los *berries*, cultivos altamente destructivos, sobre todo el aguacate, para la tierra y para el agua.

Escuchaba de los estados que tienen constituciones que protegen los derechos de la naturaleza. Y cuando escuché que uno de ellos es el estado de Colima, pues pensé que era un chiste. Porque si hay un estado con una degradación, una destrucción ambiental profunda, es el estado de Colima. Ustedes acérquense al puerto de Manzanillo, vayan a la laguna de Cuyutlán, que es uno de los ecosistemas más importantes de toda la región de occidente, y van a ver cómo ha sido devastada. Estos procesos se dan, aunque parezca contradictorio, en dos esferas significativas de la vida de nuestro país: el derecho y, lo que es contrario al derecho, la delincuencia organizada y los cárteles.

Todos estos negocios de los que les he hablado, o la mayoría de ellos, están sostenidos, están apuntalados por la delincuencia organizada. Un cártel, que lleva el honroso nombre de este estado, es un elemento sustancial para que estos negocios se mantengan y se sostengan. Es realmente impresionante la cantidad de explotaciones mineras que se han abierto en el sur y en la costa del estado de Jalisco en los últimos años. Sin necesidad de concesiones, sin necesidad de someterse a estudios y manifestaciones de impacto ambiental, sin ninguna autorización o licencia; nada, pues, porque estamos en un estado de guerra, desafortunadamente. Y sí, es mejor el derecho, ciertamente, y el que estén enlistados los derechos a vivir este estado en el que estamos viviendo.

La otra parte que apuntala esta terrible realidad es la del derecho, la de los derechos. Determinadas formas de propiedad y de apropiación que están regidas por el derecho positivo, fundamentalmente por el derecho estatal, son incompatibles, lo señalé desde un principio, con la naturaleza. Insisto que no son únicamente formas de propiedad, sino también formas de apropiación. Por ahí escuché, y es algo que hemos criticado desde hace más de 20 años: el régimen de concesiones. En apariencia no se está hablando de propiedad, la concesión mantiene la propiedad originaria de la tierra en manos de la nación en apariencia.

Sin embargo, a través de esos regímenes de concesiones es como el agua ha pasado a unas cuantas manos en nuestro país. Es cómo una parte importante del territorio nacional está siendo explotado por empresas mineras, o va a ser explotado, o buscan cómo hacerlo.

Y, efectivamente, frente a estas formas de propiedad y de apropiación que no están permitiendo la protección de la naturaleza, existen otras formas que pudieran intentarlo. Que pudieran intentarlo, lo digo con franqueza, porque las formas mismas de la propiedad social han sufrido una profunda transformación desde la reforma al artículo 27 constitucional en 1992. Al grado de que, en muchas comunidades, lo colectivo se ha vuelto casi irreconocible. Existen formas de apropiación como la que corresponde a la esfera de los derechos territoriales indígenas; esa es favorable, esa es beneficiosa. Pero creo, y concluyó, que, si queremos integrar al campo jurídico enfoques, propuestas, criterios innovadores, debemos pensar justamente en cómo deconstruir estas formas, estas categorías tan importantes para el derecho, de la propiedad y de la apropiación, de lo que está en y sobre la tierra. Creo yo que debemos acercarnos, no como discurso, no únicamente porque venda en la academia o en cualquier otro espacio, al derecho, a los derechos de los pueblos originarios. Creo que eso va a ser muy significativo.

Capítulo 8
Otra abogacía es posible

Rubén Edgardo Ávila Tena

"Se me hace que no va a haber más leyes que las muelles"
Emiliano Zapata

Pensar que otra forma de practicar la abogacía distinta a la que se practica cotidianamente es posible, puede parecer imposible; algo así como dice el bolero, "es creer que la muerte se pudiera evitar". Sin embargo, aunque el papel de la mayoría de los abogados en las sociedades capitalistas contemporáneas consiste en mantener el *statu quo*, y eso implique el perpetuar situaciones de injusticia y desigualdad, siempre existirá la posibilidad de apartarse de los dogmas legales y tratar de innovar.

Esto puede lograrse mediante la aplicación de herramientas como los derechos humanos, tratados internacionales, derechos de los pueblos originarios, derechos de la naturaleza, entre otros. Estas herramientas permiten abordar los problemas jurídicos desde una perspectiva no tradicional, alejándose de la visión vertical y hegemónica del derecho. De esta forma, se pueden repensar nuevas formas de aplicación de la ley que prioricen la igualdad, la justicia y la libertad por encima de los intereses individuales hegemónicos.

Si partimos del conocido refrán "quien hace la ley, hace la trampa", se hace necesario que los abogados, desde el espacio en el que cada uno desarrolle su profesión, asuman un compromiso más proactivo con las causas sociales que buscan establecer límites a los embates de la mercantilización de los bienes comunes, como la tierra, el agua y el medio

ambiente. La mayoría de las legislaciones actuales tienden a favorecer la apropiación y comercialización de estos bienes por unos cuantos, cuando por su naturaleza deberían ser inapropiables y preservarse en beneficio de la colectividad.

Es precisamente en estos espacios de resistencia donde se necesita el surgimiento de una nueva abogacía que comprenda las necesidades y anhelos que impulsan estas luchas individuales o colectivas, y que sea capaz de plantear argumentos legales efectivos para alcanzar nuevos parámetros de protección. En ese camino, y para estar en posibilidad de atender estas realidades, las universidades de las cuales egresan los operadores del derecho están obligadas a reformular sus planes de estudio. Deben priorizar una visión menos individualista y más colectiva del derecho, que permita abordar de manera más integral las modernas problemáticas jurídicas a las que se enfrenta la sociedad.

Es fundamental partir del principio, de que los intereses de unos pocos no pueden estar por encima del interés colectivo, ya que es este último el que garantiza la supervivencia del ser humano como especie en este planeta. El día que se comprenda desde el ámbito educativo que, como sociedad, constituimos un todo interrelacionado con nuestro entorno, y que los comportamientos individualistas que pretenden explotar sin control los recursos básicos necesarios para nuestra supervivencia, así como las estructuras legales que priorizan y legitiman este comportamiento, nos llevarán al colapso, estaremos avanzando hacia nuevas formas de interrelación más igualitarias y menos opresoras.

Es precisamente en este contexto donde los abogados tenemos la importante labor de repensar cuál es el papel que deben desempeñar los ordenamientos legales vigentes respecto al objetivo de lograr la preservación y promoción de lo colectivo. Es crucial valorar si los modelos actuales efectivamente priorizan este aspecto o si, por el contrario, resultan ser un lastre para alcanzar esa meta. Ahí radica la importancia de la entrada en vigor de esta nueva abogacía, que debe abordar, cuestionar y confrontar el *statu quo*, para avanzar hacia nuevas formas de legislar y aplicar el derecho, priorizando, como ya se dijo, la preservación de los derechos colectivos sobre los derechos individuales.

Así pues, el desempeño de la carrera de abogado desde una perspectiva distinta a la tradicional es posible, a condición de que el aspirante a este encargo se despoje de la mirada cuadrada y homogeneizadora con la cual se le entrena actualmente en las universidades para enfrentar la realidad. Es necesario que esté dispuesto a contemplar los problemas jurídicos tomando en cuenta todos los elementos que integran la compleja diversidad de los socioecosistemas dentro de los cuales se generan estos problemas. Solo así podrá ofrecer soluciones legales innovadoras que trasciendan la implementación tradicional del derecho y, con ello, abrirá nuevos horizontes para la interpretación y aplicación del mismo.

La Quemada, Jalisco, verano del 24.

Capítulo 9
Los derechos del Lago de Chapala: importancia social, ambiental, cultural y económica

Lourdes Guadalupe Medina Carrillo

A manera de introducción: sobre los derechos de la naturaleza

La idea principal de los derechos de la naturaleza es que ésta tiene valor por sí misma y que ello debe expresarse en el reconocimiento de sus propios derechos, independientemente de la utilidad que la naturaleza pueda tener para el ser humano (Corte Constitucional del Ecuador, 2021). Reconocer los derechos de la naturaleza, implica identificar que (i) la naturaleza es un sujeto de derechos, capaz de ejercerlos; y (ii) tiene capacidad jurídica para comparecer antes las cortes judiciales y ser escuchada, obrando a través de los humanos, quienes serán los representantes de sus derechos ante dichas cortes. Los derechos de la naturaleza provienen de su existencia misma en el universo (Primera Conferencia de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra, 2010), tal como sucede con los derechos humanos.

El enfoque de los derechos de la naturaleza tiene varias ventajas. Primero, reconoce que la Tierra posee el derecho inherente de prosperar, y busca garantizar que los sistemas naturales mantengan su salud y que así continúen apoyando a toda la vida. Segundo, el avance de los derechos de la naturaleza, en general, busca corregir los vacíos en nuestras estructuras legales, que permiten a diversos actores abusar de los sistemas naturales del mundo para obtener un beneficio rápido. Tercero, el enfoque de derechos de la naturaleza promueve la idea de

que los humanos, al igual que todo lo demás que vive en el planeta, deben respetar los sistemas de la Tierra. Lo anterior pasa por trasladar el concepto de dignidad que se ha construido en torno a las personas, desde la óptica de los derechos humanos, a la naturaleza. Se trata de un cambio de paradigma jurídico para que el Derecho, que históricamente ha sido funcional a la apropiación y explotación de la naturaleza como recurso natural, se convierta en una vía efectiva para la protección adecuada de los procesos y sistemas naturales.

Los tres enfoques sobre la naturaleza

La Corte Constitucional de Colombia (CCC) (2016) en la sentencia T-622/16 que reconoce al río Atrato como sujeto de derecho, establece tres modelos para relacionarnos con la naturaleza:

> (i) en primer lugar, se parte de una **visión antropocéntrica** que concibe al ser humano presente como única razón de ser del sistema legal y a los recursos naturales como simples objetos al servicio del primero; (ii) un segundo **punto de vista biocéntrico** reivindica concepciones más globales y solidarias de la responsabilidad humana, que abogan —en igual medida— por los deberes del hombre con la naturaleza y las generaciones venideras; (iii) finalmente, se han formulado **posturas ecocéntricas** que conciben a la naturaleza como un auténtico sujeto de derechos y que respaldan cosmovisiones plurales y alternativas a los planteamientos recientemente expuestos.

En ese sentido, reconocer los derechos de la naturaleza parte de una visión ecocéntrica que busca, desde una perspectiva sistémica, proteger los procesos naturales por su propio valor. De esta forma, un río, un lago, un cenote, la selva, un bosque u otros ecosistemas son vistos como sistemas de vida cuya existencia y procesos biológicos ameritan la mayor protección jurídica posible que puede otorgar una Constitución: el reconocimiento de derechos inherentes a un sujeto (Corte Constitucional del Ecuador, 2021).

Avances jurídicos sobre los derechos de la naturaleza

En relación con el reconocimiento de los derechos de la naturaleza, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) ha realizado un primer análisis a través de su competencia consultiva. Emitió la Opinión Consultiva 23/17 denominada "Medio ambiente y derechos humanos", destacando que el derecho al medio ambiente sano como un derecho autónomo protege a sus componentes, tales como bosques, ríos, mares y otros, como intereses jurídicos en sí mismos, aún en ausencia de certeza o evidencia sobre el riesgo a las personas individuales. Esa resolución especificó que:

> Se trata de proteger la naturaleza y el medio ambiente no solamente por su conexidad con una utilidad para el ser humano o por los efectos que su degradación podría causar en otros derechos de las personas, como la salud, la vida o la integridad personal, sino por su importancia para los demás organismos vivos con quienes se comparte el planeta, también merecedores de protección en sí mismos. (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2017: 29)

En este sentido, la Corte IDH reconoció la existencia de una tendencia al reconocimiento de los derechos de la naturaleza y su personería jurídica en sentencias judiciales y en ordenamientos constitucionales. La Opinión Consultiva 23/17 marca un cambio radical de los valores imperantes a nivel social, legislativo y judicial. Se transita de una visión completamente antropocéntrica del medio ambiente, a una de índole ecocéntrica. Esto significa que se valora la preservación del ambiente incluso en ausencia de certeza o evidencia con respecto al daño o riesgo para individuos específicos, simplemente por el hecho de su existencia. Lo que contrasta con la perspectiva que ha prevalecido de entender a los componentes ambientales únicamente en relación con la utilidad que tienen para el ser humano, y que sitúan los ecosistemas como un recurso, un bien, una propiedad o incluso como una mercancía, sin reconocer su calidad intrínseca como un ser viviente en sí mismo.

A través de dicha Opinión Consultiva, la Corte IDH establece que el medio ambiente sano y específicamente los elementos del ambiente,

como bosques, ríos, mares, entre otros, son entidades sujetas de derecho y merecedoras de protección por los Estados; más allá del reconocimiento legislativo expreso como sujeto de derecho o la declaración de personalidad jurídica en el ordenamiento local. Esto constituye un reconocimiento inédito en una corte supranacional de derechos humanos; criterio que posteriormente ratificó al emitir la sentencia del caso de Lhaka Honhat vs Argentina (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2020: 45).

Según estas interpretaciones, la Corte IDH considera que los derechos de la naturaleza son parte del contenido convencional del derecho a disfrutar de un medio ambiente sano. No se trata del reconocimiento de un nuevo derecho, sino de adscribir los derechos de la naturaleza al derecho fundamental a disfrutar de un medio ambiente sano. En tal sentido, las normas que reconocen los derechos de la naturaleza serían normas adscritas de la norma que reconoce el derecho a disfrutar de un medio ambiente sano. Los derechos de la naturaleza están siendo reconocidos de manera progresiva en los ordenamientos jurídicos de distintos países, principalmente de aquellos con importantes ecosistemas y presencia de pueblos indígenas. Estamos ante un derecho emergente (Ruiz Molleda, 2021: 4) al igual que sucedió con el derecho a la verdad o el derecho al agua.

Uno de los primeros países en reconocer los derechos de la naturaleza en las Américas, fue Bolivia, que los desarrolla en los conceptos de Pacha Mama (Madre Tierra) y Sumak Kawsay (Buen Vivir), así como en el derecho indígena. Particularmente destacan dos leyes que reconocen los derechos de la naturaleza, la Ley (Corta) de Derechos de Madre Tierra de 2010 y la Ley Marco de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien de 2012. La primera de ellas reconoce "los derechos de la Madre Tierra, así como las obligaciones y deberes del Estado Plurinacional y de la sociedad para garantizar el respeto de estos derechos"; y la segunda tiene por objeto "establecer la visión y los fundamentos del desarrollo integral en armonía y equilibrio con la Madre Tierra para Vivir Bien".

En esa misma línea, Ecuador fue el primer país del mundo en reconocer constitucionalmente los derechos de la naturaleza, tras un refe-

réndum realizado en 2008. Su Constitución establece que "la naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos". Otros países que han reconocido, a través de su legislación y con diversos enfoques, a la naturaleza como sujeta de derechos han sido: Nueva Zelanda, en 2012, por medio del acuerdo "Whanganui and the Crown" y posterior Ley Te Awa Tupua (2017) emitida por el Parlamento para proteger el río Whanganui; Australia, en 2017, a través de la emisión, por parte del Parlamento, de la Ley de Protección del río Yarra para garantizar que este se mantenga vivo y saludable; y Uganda que en 2019 emite la Ley Nacional Ambiental, en cuyo artículo 4 reconoce a la naturaleza los derechos de existir, persistir, mantener y regenerar sus ciclos vitales, estructura, funciones y sus procesos de evolución.

En contraste con el reconocimiento que, por la vía legislativa, se ha hecho en diversas latitudes en torno a los derechos de la naturaleza, en otros países dicho reconocimiento se ha dado a través de la vía judicial. Así ha sucedido en Colombia, entre cuyos casos emblemáticos destacan el del río Atrato y el de la Selva Amazónica, los cuales desarrollaron el marco normativo de los derechos de la naturaleza a partir de fuentes legales colombianas, internacionales y comparadas. Este enfoque ha sido retomado en decisiones posteriores, como los casos del río Cauca, del río Magdalena y de los ríos Coello, Combeima y Cocora.

Según el *Informe sobre los Derechos de los Ríos* (2020) del Centro Cyrus R. Vance para la Justicia Internacional, en el caso del río Atrato, la sentencia T- 622 estableció un patrón muy claro sobre el reconocimiento de los derechos de la naturaleza. Esta fórmula jurídica implica la declaración de dichos derechos en vinculación con los derechos a la vida, al medio ambiente sano y al agua, basándose en el derecho internacional y comparado; así como el gran alcance de sus reparaciones, como el nombramiento de guardianes de ríos, juntas asesoras y agencias de monitoreo; y el requisito de informar periódicamente al tribunal (Centro Cyrus R. Vance para la Justicia Internacional, 2020: 6).

En esta sentencia, la CCC reconoció los derechos del río Atrato, su cuenca y afluentes como una entidad sujeta de derechos a la protección, conservación, mantenimiento y restauración y reparación a cargo del Estado y las comunidades indígenas. Ello fue en el entendido de que la protección de la naturaleza y el medio ambiente son un elemento transversal a su ordenamiento constitucional, no solo por la importancia y necesidad de que los seres humanos cuenten con un ambiente sano, sino porque los demás organismos vivos con quienes se comparte el planeta son merecedores de protección en sí mismos.

Finalmente, en 2018, la Corte Suprema de Justicia de Colombia (CSJC), emitió la Sentencia STC460-2018, por la cual reconoce a la Amazonia como sujeto de derechos. Esta decisión sigue la tesis sostenida por la CCC en la sentencia T-622, en el extremo que reconoce a la naturaleza como un auténtico sujeto de derechos, por la relevancia del medio ambiente y su conservación desde la perspectiva ecocéntrica. Esta línea instaurada en los casos arriba señalados se ha seguido en diversas resoluciones emitidas por otros tribunales colombianos (p.ej., sentencia 076-2019 que reconoce al río Cauca como sujeto de derechos, y la radicación 73001-23-00 que ordena el cese de la explotación minera del río Coello) y también por jurisdicciones de otros países como Ecuador o Argentina (p.ej., reconocimiento de los humedales frente a proyectos inmobiliarios).

Antecedentes del reconocimiento de los derechos de la naturaleza en México

En México, los derechos de la naturaleza han avanzado preponderantemente a través del reconocimiento en legislaciones de una forma general hacia "la naturaleza". Es decir, no de forma específica reconociendo derechos a determinado ecosistema o especies que forman parte de la naturaleza como ha sucedido en los casos antes expuestos.

A nivel judicial, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) en el amparo en revisión 307/2016 (caso laguna del Carpintero) a través de la Primera Sala ha concluido que el derecho humano al medio ambiente posee una doble dimensión. Una primera que pudiéramos

denominar objetiva o ecologista, que busca proteger al medio ambiente como un bien jurídico fundamental en sí mismo, y atiende a la defensa y restauración de la naturaleza y sus recursos con independencia de sus repercusiones en el ser humano. La segunda sería la subjetiva o antropocéntrica, conforme a la cual la protección de este derecho constituye una garantía para la realización y vigencia de los demás derechos reconocidos en favor de la persona. Además, esta sentencia resalta que la tutela efectiva de los derechos de tercera generación no puede ser analizada a partir del enfoque antropocéntrico, que tradicionalmente ha correspondido a otra categoría de derechos, cuya base axiológica y fines son completamente distintos.

Esta misma línea jurisprudencial es recuperada en el amparo en revisión 54/2021 (caso ampliación del puerto de Veracruz). En este caso, la Primera Sala reconoció el ámbito de la tutela del derecho al medio ambiente sano, el cual busca regular las actividades humanas para proteger a la naturaleza. Esto implica que su núcleo esencial de protección incluso va más allá de los objetivos inmediatos de los seres humanos (Betancor Rodríguez, 2014: 88). En otras palabras, este derecho no solo atiende al derecho de los seres humanos de vivir en un medio ambiente sano y digno, sino también protege a la naturaleza por el valor que tiene en sí misma. En dicho caso, la SCJN señaló que la salvaguarda efectiva de la naturaleza no sólo descansa en la utilidad que ésta representa para el ser humano, sino en la convicción de que el medio ambiente exige una protección *per se*. La Corte precisó que la vulneración a cualquiera de estas dos dimensiones —objetiva o ecologista y subjetiva o androcéntrica— constituye una violación al medio ambiente.

Hasta marzo de 2023, estos criterios representaron los avances judiciales en México en el reconocimiento de los derechos de la naturaleza. Sin embargo, no existen hasta ahora en el país precedentes en donde algún órgano juzgador se pronuncie sobre el reconocimiento de los derechos de la naturaleza en general o de manera específica en torno al reconocimiento como sujeto de derechos de algún ecosistema o especie en particular, en términos de lo establecido, por ejemplo, por la CCC en el caso del río Atrato. En este contexto, se destacan dos

casos emblemáticos impulsados por colectivos mayas de la Península de Yucatán, que podrían sentar los primeros precedentes en el país sobre el reconocimiento de determinados ecosistemas como sujetos de derechos. Me refiero al caso de los cenotes que conforman el Anillo de los Cenotes en Yucatán y al caso de las abejas en Hopelchén, Campeche. Ambos casos se encuentran en litigio ante Juzgados Federales sin contar hasta el momento con una sentencia definitiva.

Reconocimiento del Lago de Chapala como sujeto de derechos: importancia social, ambiental, cultural y económica

Como parte de los eventos realizados en el marco de la Cátedra Jorge Alonso, el 20 de abril del 2024 se llevó a cabo un taller sobre "Los derechos del Lago de Chapala: importancia social, ambiental, cultural y económica" en la Comunidad Indígena Coca de Mezcala de la Asunción, Jalisco. El taller contó con la participación de comuneros y comuneras de Mezcala. Bajo un enfoque participativo, en él se analizó el significado del reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derecho y sus implicaciones jurídicas, políticas, sociales y ecológicas. Esto propició la discusión sobre la posibilidad de considerar al Lago de Chapala como sujeto de derechos.

Entre los temas abordados, destacaron los diversos servicios ambientales que ofrece el lago. Entre ellos están la generación de mejores condiciones climáticas por la evaporación, la producción de oxígeno y captación de dióxido de carbono mediante la fotosíntesis de las plantas y algas acuáticas, la provisión de agua potable a la zona metropolitana de Guadalajara, el control de plagas, la polinización, la regulación de flujos de aguas y la conservación de la biodiversidad (Chapala un lago vivo, 2022).

Desde una visión antropocéntrica, el Lago de Chapala, también ofrece servicios culturales como la inspiración escénica, la identidad cultural y las actividades recreativas. En el ámbito económico, se desarrollan actividades diversas como la pesca, el turismo y la agricultura,

por mencionar algunas. Además, para la Comunidad Indígena de Mezcala, el Lago de Chapala es un elemento natural que contribuyó a la gesta histórica de la defensa de la Isla. Mantienen una relación histórica y espiritual que refuerza la identidad cultural de esta comunidad indígena, como la relación entre la Nola o la Vieja (una gran piedra) y el lago para la ceremonia de petición de lluvia.

Sin embargo, a pesar de la importancia social, ambiental, cultural y económica, el Lago de Chapala enfrenta una grave crisis socioambiental que ha ido incrementándose a lo largo de los años. De acuerdo con la doctora Adriana Sandoval Moreno, Coordinadora de la Unidad Académica de Estudios Regionales (UAER) con sede en Jiquilpan, Michoacán, las causas son diversas, como el nulo o deficiente tratamiento de aguas residuales de los centros de población y la industria, los agroquímicos y los desechos de la ganadería, el desarrollo inmobiliario en la periferia del lago y los cambios en el patrón de cultivos, donde impera el agave, las *berries* y el aguacate (Humanidades Comunidad, 2021).

En el 2017, la doctora Raquel Gutiérrez Nájera, consejera social de Evaluación de la Política Nacional de Cambio Climático, comentó durante la presentación de los resultados del foro "Unidos por Chapala" que:

> Estudios recientes señalan que la cuenca Lerma-Lago de Chapala sigue teniendo la presencia de contaminantes pesados que no debería tener como arsénico, cromo y algunos fuera de norma inclusive reconocidos por los propios programas que ha emitido la Comisión Nacional del Agua (Conagua) y la SEMARNAT. (El Informador, 2017)

En septiembre de 2022, el director del Instituto de Limnología del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA), Eduardo Juárez Carrillo, compartió que han identificado el florecimiento de algas nocivas microcistinas y contaminación por sodio, lo cual es muy dañino para las plantas en el Lago de Chapala. Él compartió que: "El sodio ha aumentado en los últimos 10 años, de 80 a 90 miligramos por litro, ahora estamos en 150 y 160 miligramos, lo cual ya es un reto fisiológico para los organismos que viven ahí" (Serrano Jauregui, 2022).

En este contexto, durante el taller realizado en la Comunidad Indígena Coca de Mezcala se analizó la posibilidad de exigir a las autorida-

des federales, estatales y municipales que el Lago de Chapala sea reconocido como sujeto de derechos y las comunidades ribereñas sean sus Guardianas. Se estudiaron posibles caminos legales, como la estrategia realizada por las comunidades Maya de Yucatán y Campeche, quienes por la vía judicial han exigido el reconocimiento de los cenotes y las abejas como sujetos de derecho.

Sin duda, el taller ha sido una semilla plantada que, por la importancia del tema, exige un continuo análisis y desarrollo con la esperanza de que los derechos de Lago de Chapala sean respetados y garantizados. Estos derechos incluyen: conservar su caudal mínimo ecológico, cuidar su respectivo ciclo hidrológico, ejercer sus funciones esenciales con el ecosistema, estar libre de contaminación, mantener su biodiversidad nativa, alimentar y ser alimentado por sus afluentes, respetar sus procesos de regeneración y restauración integral, y que sus beneficios ecosistémicos sean aprovechados de forma sustentable y sostenible.

Desafíos en el reconocimiento de los derechos de la naturaleza

El reconocimiento de los derechos de la naturaleza presenta diversos desafíos tanto conceptuales como prácticos, entre los que encontramos el marco jurídico legal y constitucional en México o la percepción antropocéntrica que se tiene de la naturaleza. Otro desafío se encuentra en determinar quién puede actuar en nombre de la naturaleza para protegerla. En la jurisprudencia comparada se han adoptado modelos de guardianías, tratándose de pueblos indígenas, y representaciones legales, pero ambos conceptos están en evolución (González, 2021). En casos similares al reconocimiento del Lago de Chapala, donde se han reconocido ecosistemas relacionados con el agua como sujeto de derechos, como el caso del río Atrato en Colombia, el río Whanganui en Nueva Zelanda[1] y el Anillo de Cenotes en México —que están dentro del territorio de pueblos indígenas—, el enfoque que se ha desarrollado

1. Véase Colón Ríos, 2014.

son las guardianías intergeneracionales de los pueblos indígenas. La efectividad de estos modelos se valorará en un futuro a partir de la implementación de los reconocimientos de la naturaleza.

Aunque existen desafíos, hay experiencias que han logrado superarlos y demostrar que los derechos de la naturaleza pueden tener fines prácticos. Un ejemplo destacado es el reconocimiento del río Whanganui en Nueva Zelanda que marca un precedente internacional. En específico, provee la forma en la que debe desarrollarse la guardianía sobre ese elemento de la naturaleza que se le reconoce derechos y cómo deben ser garantizados contemplando diversas medidas como son los recursos financieros (Whanganui River Report, 1999). El reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos representa así una esperanza para construir una nueva lógica de administración y cuidado de los ecosistemas.

Referencias

Betancor Rodríguez, A. (2014) *Derecho Ambiental*. La Ley.

Centro Cyrus R. Vance para la Justicia Internacional. (2020) *Informe sobre Derechos de los Ríos*.

Chapala un lago vivo. (2022) "Una joya de agua". Disponible en línea: https://lagodechapala.org/una-joya-de-agua/

Colón-Ríos, J. I. (2014) Naturaleza, legitimación activa, y el río Whanganui (Nature, Standing, and the Whanganui River). Disponible en línea: https://ssrn.com/abstract=2883886

Corte Constitucional de Colombia. (2016) Sentencia T-622/16.

Corte Constitucional del Ecuador. (2021) Caso No. 1149-19-JP/20.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2017) Opinión Consultiva OC-23/17.

——————— (2020) Caso Comunidades Indígenas Miembros de la Asociación Lhaka Honhat (Nuestra Tierra) Vs. Argentina.

Corte Suprema de Justicia de Colombia. (2018) Sentencia STC460–2018.

El Informador. (2017) Plantean actualización de normas para proteger al Lago de Chapala. *El Informador*, 7 de junio. Disponible en línea: https://www.informador.mx/Jalisco/Plantean-actualizacion-de-normas-para-proteger-al-Lago-de-Chapala-20170607-0071.html

González, V. (ed.) (2021) *Derechos de la naturaleza y derechos bioculturales: escenarios de posibilidad ante la degradación de la naturaleza*. Centro Sociojurídico para la Defensa Territorial Siembra.

Humanidades Comunidad. (2021) La problemática detrás del Lago de Chapala. *Gaceta UNAM*, 20 de agosto. Disponible en: https://www.gaceta.unam.mx/la-problematica-detras-del-lago-de-chapala/

Parlamento de Nueva Zelanda. (2017) Ley Te Awa Tupua (Resolución de reclamaciones sobre el río Whanganui).

Primera Conferencia de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra. (2010) Declaración Universal de los Derechos de la Madre Tierra. Disponible en línea: https://ecojurisprudence.org/es/iniciativas/declaracion-universal-de-los-derechos-de-la-madre-tierra/

Ruiz Molleda, J. C. (2021) *¿Tiene cobertura constitucional el reconocimiento de los derechos de la naturaleza?* Instituto de Defensa Legal.

Serrano Jauregui, I. (2022) Contaminación y urbanización impactan en Chapala y Cajititlán. *Gaceta UdeG*, 7 de septiembre. Disponible en: https://www.gaceta.udg.mx/contaminacion-y-urbanizacion-impactan-en-chapala-y-cajititlan/

Suprema Corte de Justicia de la Nación - Primera Sala. (2018) Amparo en revisión 307/2016.

——————— (2022) Amparo en revisión 54/2021.

Waitangi Tribunal Report. (1999) *Whanganui River Report*. GP Publications.

Capítulo 10
El hacer colectivo de una escuela de derecho anticapitalista, antipatriarcal y anticolonial

Rodrigo Camarena González

La escuela de derecho en el colapso

¿Cómo construir una escuela de derecho en medio de la crisis civilizatoria? La universidad es una institución medieval que poco ha cambiado durante siglos. La estructura sigue siendo un organigrama vertical de facultades, la "cátedra" del "profesor" sustituyó al sermón eclesiástico y hoy continúa como formato dominante. Los títulos académicos cumplen una función equivalente a los nobiliarios ("licenciado", "doctor") y, en general, las instituciones de educación "superior" son instrumentos que certifican ciertos conocimientos y excluyen otros. Además, los cambios que han sufrido las universidades han sido para peor. Como Graeber (2014) mostró: las instituciones de educación "superior" se convirtieron en empresas, los directivos en ejecutivos y los académicos en burócratas.

El panorama de una escuela de derecho es más desafiante. Hacia afuera, con su lenguaje legalista y farragoso, su imaginario de lo que es verse y hablar "como abogado", y su requisito de contar con una licenciatura, las universidades otorgan cédulas que monopolizan la defensa de los derechos. Hacía dentro, la escuela de derecho discrimina saberes de sistemas normativos o epistémicos no dominantes. El profesor de derecho civil discrimina los saberes del estudiante que viene del campo o el plan de estudios no incluye la materia de derecho agrario o sistemas normativos indígenas. De esta manera, lxs abogadxs reproducimos la

"educación bancaria" de Freire, una pedagogía particularmente vertical, pasiva y memorística que agrava las opresiones día a día y, peor aún, las arraiga a nivel epistémico.

El derecho además es co-constitutivo de una visión antropocéntrica que nos está llevando al colapso ambiental. Con la división "personas/cosas" que se trae desde el derecho romano se monetiza la vida misma y se explotan los comunes. Según la constitución mexicana, el agua es "propiedad de la Nación" (CPEUM, art. 27), que, a través de concesiones, se ha cercado, privatizado y concentrado en manos de embotelladoras. En la actualidad, la mercantilización de la Naturaleza se adapta al capitalismo verde. Por ejemplo, en el 2019, un grupo de investigadores del Fondo Monetario Internacional, con base en datos de ecoturismo y reducción de CO^2, calculó que cada ballena "valía" dos millones de dólares, lo que daba un total de un trillón de dólares según su existencia en el mercado (¿?) (Buller, 2022). De manera similar, bajo al argumento de la supuesta transición energética, el capital busca dominar los mares y que se permita la minería submarina de minerales raros. Se sabe muy poco de los océanos, lo que sí se sabe es que ahí surgió la vida, y que los fondos submarinos contribuyen a detener el calentamiento global y a la calidad del aire mundial. Aun así, Noruega ya autorizó la extracción de fondos submarinos. México se opone, pero no tiene problema en destruir la selva y los cenotes con el mal llamado *Tren Maya* anclado en el supuesto derecho al desarrollo.

A los desafíos institucionales y educativos, el derecho le agrega una lógica extractivista normalizada que funciona bajo un postulado: es más redituable extinguir al planeta que salvarlo. Sin embargo, no dejaremos que las opresiones determinen la agenda ni la narrativa de la escuela de derecho. Hay una constelación de resistencias dentro y fuera de México que agrietan los sistemas normativos dominantes y sirven para fundar una escuela de derecho anticapitalista, antipatriarcal y anticolonial. ¿Cuáles serían los componentes clave de un enfoque educativo jurídico que desafíe y supere estas estructuras? Considero que son dos planos, en distintos grados de abstracción y con distintos horizontes, pero que dialogan entre sí. Por un lado, sería entender al derecho como un arma; por otro, como un mundo normativo de muchos posibles.

El derecho como un arma

En un primer plano práctico de derecho positivo y prácticas dominantes vigentes, la escuela puede concebir al derecho estatal como un *arma*. Un jurista puede usar las formas jurídicas —sean contratos, leyes o precedentes— para resistir al capital, los patriarcados y los racismos. Un litigante crítico, llamémosle Rubén, entiende que las circunstancias materiales como la geografía, las asimetrías de poder o el sistema económico condicionan los proyectos emancipatorios y, en este contexto, el derecho es un campo de batalla. Al mismo tiempo, Rubén cuestiona las posturas normativas idealistas. Él podría decir algo como:

> Está muy bonita tu teoría anarquista o neo-marxista de un sistema normativo sin autoridades, coacción, policía, salarios o propiedad privada. Pero, mientras construimos esa sociedad utópica ¿qué hacemos para acompañar a nuestros compas que son criminalizados por defender el territorio? ¿Cuál es la estrategia para defender a la comunidad del invasor que usurpa tierras y se ostenta como comunero?; ¿Cómo le hacemos para que las empresas dejen de contaminar la laguna de Chapala?

Rubén y sus colegas podrían armar con un verdadero arsenal jurídico a sus estudiantes para defender la vida. Existe un parque de armas legales para construir un nuevo federalismo mexicano anclado en las autonomías de los pueblos originarios. En este modelo, más que derechos, las comunidades cuentan con competencias propias de un auténtico nivel de gobierno. Como lo demostró Cherán, dentro de sus atribuciones están: expulsar a los partidos y a la democracia electoral, elegir a sus autoridades, regir a sus integrantes como a las personas que pasan por sus tierras, administrar y procurar justicia, ejercer su presupuesto y defender su territorio.

Las comunidades han multiplicado estas armas autonómicas ya sea por presión social o litigiosa. Vía legislativa, el congreso de Michoacán reconoció en su Ley Orgánica Municipal a las comunidades indígenas como un cuarto nivel de gobierno con autonomía presupuestaria. Por la vía judicial, en el caso "Chivos", la Primera Sala de la Suprema Corte reconoció lo que ya sucedía en Oaxaca: que "la jurisdicción especial indígena, viene a romper con el monopolio Estatal de la administración

de justicia", y que en Latinoamérica existe "un pluralismo jurídico alternativo, crítico y emancipador" (Amparo directo 6/2018, párr. 65). Estas atribuciones implican, a su vez, que la federación, estados y municipios, así como los tres poderes y órganos autónomos, deben abstenerse de inmiscuirse en decisiones que corresponden a las comunidades.

Además, están todos los derechos fundamentales y sus garantías. Desde el derecho a la igualdad y debido proceso, los derechos a la salud, al agua, a la vivienda y al medio ambiente sano hasta los derechos territoriales y bioculturales de los pueblos originarios. Aunque los derechos hayan surgido como compromisos apócrifos para fragmentar movimientos sociales, o como herramientas de elites para su propia legitimación, también sirven para reivindicar demandas sociales. Tal y como la comunidad Coca de Mezcala en Jalisco lo demostró: después de décadas y a pesar de tener el sistema jurídico y económico en contra, ganaron juicios agrarios, se recuperaron tierras, y es ahí, precisamente, donde se prevé un espacio de formación educativo.

Con todas sus fallas y limitaciones, el juicio de amparo sirve, al menos temporalmente, para suspender obras ecocidas, revocar concesiones mineras, tutelar el derecho a la consulta previa, reabrir investigaciones con perspectiva de género, y luchar contra el racismo y la homofobia. Por ejemplo, el amparo sirvió para declarar la inconstitucionalidad de revisiones migratorias xenofóbicas y racistas en perjuicio de personas Mayas Tseltales que, ante los ojos de agentes migratorios "parecían guatemaltecas" (Amparo en revisión 275/2019, párr. 243). Rubén se puede poner aún más creativo y "enchular" al amparo, usando la Ley General de Víctimas para pedir remedios judiciales inusuales como cursos de sensibilización para funcionarios lesbofóbicos, disculpas públicas o indemnizaciones económicas para obtener una restitución integral del daño (Véase art. 27).

Sin embargo, una abogada crítica de los potenciales liberatorios del derecho podría cuestionar esta postura. Llámenosle, Rita, a esta persona que resalta que el derecho fetichiza relaciones sociales para después esconderse tras la abstracción, la igualdad formal y la supuesta imparcialidad judicial. Ella podría decir algo así:

> Aunque se ponga huipil o se vista de rosa el derecho es un sistema de opresión. El capital necesitaba la ilusión de la autonomía contractual, un acuerdo entre "sujetos jurídicos iguales", para invisibilizar asimetrías de poder, al tiempo que le reconoce derechos fundamentales como "persona" a empresas, como Coca-Cola. Es un sistema que, desde 1824 rechazó la autonomía indígena por ser "ilegal e injusta".[1] Si bien el patriarcado podría ser un fenómeno transcultural, éste adquiere una forma histórica específica en el derecho con códigos que desconocían la personalidad jurídica de las mujeres o con un poder judicial mexicano que a finales del siglo XX todavía afirmaba que no podía haber violación entre cónyuges, sino un mero "abuso del derecho al débito carnal".[2] Hoy, en el 2024, el ejecutivo secuestra el discurso de género para vanagloriarse porque una mujer es la "comandanta" de las fuerzas armadas. La experiencia nos muestra que las leyes clasifican y jerarquizan vidas, las sentencias racionalizan la dominación y, si eso falla, las fuerzas del orden la imponen con la violencia física.

Rubén podría objetarle a Rita que una cosa es el derecho estatal, y otra, la abogacía. Hay abogacías críticas que agrietan el derecho estatal-colonial. Estas abogacías, por ejemplo, libran batallas jurídicas desde Abya Yala (América) hasta Aotearoa (Nueva Zelanda) pasando por *Slumil K´Ajxemk´Op* (Europa) y construyen alianzas de saberes con los pueblos originarios para desmercantilizar a la Madre Tierra y reconocerles derechos a todas las formas de vida. En México, los procesos impulsados por comunidades Maya en Yucatán y en Hopelchén, Campeche buscan que los cenotes y a las abejas sean reconocidas como personas jurídicas. Esta lucha, como sugiere Lourdes Medina —en este volumen— podría inspirar a Mezcala y a otras defensoras del agua y la vida para que presionen por el reconocimiento de la Laguna de Chapala como una persona que tiene, ente otros, el derecho de vivir libre de arsénico. Rubén podría concluir: el derecho estatal podrá ser vil, pero de todas las personas depende cómo se ejerce.

Además, Rubén podría subrayar que las comunidades usan figuras, prácticas y discursos cuasi-jurídicos para fortalecer su autonomía, sin

---

1. Véase Aguirre Beltrán, 1991: 53.
2. Véase la tesis de jurisprudencia 1a./J. 10/94 con rubro: 'Violación entre cónyuges. sino de ejercicio prohibido de un derecho. no configuración del delito de.', superada por la modificación de jurisprudencia Varios 9/2005-PS.

importar si el Estado las reconoce. Las comunidades zapatistas, por ejemplo, demuestran que hay sistemas normativos y de impartición de justicia más allá del derecho estatal. Antes de levantarse en armas, las mujeres zapatistas utilizaron formas jurídicas como la legislación o los derechos para codificar resistencias antipatriarcales (Véase *Ley Revolucionaria de Mujeres*, en particular el artículo 7). Hoy ellas imparten justicia, repelen la violencia machista y reivindican la igualdad de género mediante actos políticos/pedagógicos (Mora, 2018: 210-213). Este uso creativo de las formas jurídicas revela que el derecho estatal es solo uno de muchos sistemas normativos.

Rita podría conceder el punto, pero al mismo tiempo resaltar que hay una distinción más profunda, aquella entre dos tipos de armas: *dentro* y *contra* el Estado. En un extremo, las armas dentro del Estado como el derecho agrario, el juicio de amparo, o los municipios indígenas son instrumentos que se pueden utilizar creativamente para defender a las comunidades. Sin embargo, aunque redefinan algunas formas o se utilicen con fines distintos a los que fueron concebidos, siguen existiendo en un marco que reproduce la acumulación de capital y de autoridades que tutelan su circulación. Por ejemplo, se revoca la concesión a la minera, pero la propiedad del Estado sobre la naturaleza continúa. El problema de las armas internas al Estado es que operan dentro de una dualidad: separan al sujeto jurídico como poseedor de mercancías del resto del mundo. Así, la naturaleza, la tierra y todas las formas de vida se convierten en cosas que el sujeto está facultado para poseer, dominar y enajenar. Después, los derechos, como cosas intangibles se vuelven mercancías metafóricas, "bienes jurídicos" con mayor o menor protección estatal oponibles e intercambiables entre individuos.

En el otro extremo, las armas contra el Estado no redefinen al derecho, sino que lo repelen o vuelven irrelevante. Por ejemplo, aunque apelan a derechos, las mujeres zapatistas no sólo cuestionan el monopolio jurídico o judicial sino la misma profesión de juristas. Sus comisiones de justicia son rotativas y paritarias, sin jueces ni abogados. Las y los zapatistas utilizan formas jurídicas como "reglamentos" justamente para rechazar la entrada de programas gubernamentales como *Oportunidades* y hoy *Sembrando Vida*. Al mismo tiempo, mujeres

como Judit explican, en ejercicio de sus funciones como comisionada en comunidades zapatistas, que la violencia en el hogar no es ningún uso y costumbre indígena, sino un "pretexto para seguir [con] pendejadas" (entrevistada en Mora, 2018: 212). Las armas fuera del Estado se oponen a las categorías, estigmas o roles impuestos por leyes, sentencias y programas de la administración pública. Estas armas funcionan no dentro de la dualidad de las personas/cosas, sino de la interdependencia de la vida, dentro de una red de personas que se escuchan y se apoyan, sin acudir a la ficción externalizada del Estado.

En un punto medio, entre el Estado y fuera de él, están las luchas por los derechos de la Naturaleza y de todas las formas de vida no humanas. Estas posturas se muestran incómodas de la categoría jurídica básica de la propiedad, y reconocen la incompletitud de la disciplina jurídica para entender y defender la vida. No obstante, a final de cuentas, regresan al Estado. ¿Por qué no dar un paso más allá y escapar de las categorías estatales de una vez por todas? O acaso, como nos preguntamos, ¿tiene sentido que la Madre Tierra se ponga la "máscara" de una egoísta titular de derechos que opone sus intereses excluyentes ante la contraparte en un tribunal? (Camarena González y Durán Matute, próximamente). No. Lo que buscan estas resistencias es que se reconozcan todas las vidas como componentes de un tejido social y ecológico.

Entonces, quizás las armas jurídicas operan dentro del Estado como un mal necesario. Pero, sin caer en una competencia purista o esencialista sobre quién es más antiestatista, nos podemos preguntar: ¿Realmente es necesario el Estado? ¿Qué otros mundos normativos hay además del jurídico? ¿Qué otras subjetividades hay más allá del titular de derechos? Las armas jurídicas dentro del Estado pueden oprimir o liberar, pero ¿qué hace posible, en primer lugar, que esas armas "existan"? ¿Cuáles son las precondiciones sociales que hacen posible que nos "armemos" jurídicamente?

Un mundo de muchos posibles

El derecho estatal no es sólo un arma. En un segundo plano, es un mundo en sí mismo, una cosmovisión que hace posible esas armas. El derecho es un entramado de creencias, discursos y prácticas que personas de carne y hueso creamos y reproducimos. Estas creencias compartidas nos permiten autoconcebirnos y ostentarnos ante otros como titulares de intereses oponibles, y que le digamos a nuestra contraparte "no me prives de mi derecho" y acudir a un juez que decida cuál derecho debe prevalecer.

La abogacía, como una carrera típicamente profesionalizante, se aprende en las aulas y se ejerce en las oficinas en el nivel práctico y se va olvidando de lo que hay detrás de las formas jurídicas. Mediante actos performativos cotidianos y reiterados como la redacción de las cláusulas de un contrato de aparcería, el asentamiento de un acta de concubinato o la preparación de los conceptos de violación de una demanda de amparo, producimos y reproducimos el derecho día a día. Este saber aparentemente práctico fetichiza relaciones sociales, encubre la materialidad y las disfraza con conceptos idealistas. A la tierra se le impone la artificialidad de las fronteras humanas y la abstracción de la propiedad, el amor de una pareja se transforma en un cúmulo de derechos y obligaciones, el dolor y la rabia de una persona se traduce en un agravio procesal. En la doctrina, en la docencia y en la vida, el derecho se va alejando, alienándonos de nuestro propio hacer y vivir.

La abogacía naturaliza formas fundadas en el modelo del sujeto capitalista. Las formas jurídicas, como sugiere Pashukanis (1976: 95), se fundan en la distorsión de nuestro actuar como poseedores de mercancías. Como sujetos de derecho, intercambiamos como "iguales", en acuerdos de voluntades supuestamente libres de coacción. En el derecho civil, celebramos un contrato de arrendamiento con una persona que se jacta de tener 47 propiedades, y que anualmente intenta subirnos la renta porque la "demanda" así lo determina, y si no nos gusta, pues hay otras ofertas en el mercado inmobiliario. En la materia laboral, celebramos un contrato para vender nuestra fuerza de trabajo bajo el marco absurdo del derecho al trabajo, como si fuera por decisión propia

y no por subsistencia que trabajamos 48 horas o más a la semana. Si no existiera el marco normativo que naturaliza la explotación, repartiríamos el tiempo en tocar la guitarra, aprender sobre ecología, preparar aguachiles para amigxs, visitar a nuestros padres, dormir, e ir a una matiné el lunes por la mañana con nuestra pareja.

Esta co-construcción de un sujeto capitalista en la economía y en el derecho es particularmente visible en los tribunales. Primero, el derecho se abstrae de la necesidad biológica y el hacer concreto cuando es "reconocido" por una autoridad, misma que suele ser la causante o cómplice de la carencia eco-social (pensemos, por ejemplo, en el derecho a la vivienda digna, al agua o a una vida libre de violencia machista). Luego, el derecho se vuelve una suerte de propiedad, un papelito que nos reconoce como amas y soberanas de esa prerrogativa. Nos reconocemos como titulares de derechos: todas somos iguales a pesar de todas nuestras diferencias culturales, económicas o incluso biológicas —da lo mismo si es una mujer, una comunidad indígena, Telmex o la Laguna de Chapala. Posteriormente, alguien daña, desconoce o arrebata ese derecho, y la relación adversarial se reproduce, al mismo tiempo que fragmenta a las sociedades. Después, con nuestra máscara de demandantes, ponemos un pie en el juzgado con un interés jurídico, esto es, una pretensión individualizada, exclusiva y excluyente que se opone al de nuestra contraparte. Finalmente, el tribunal delimita, y garantiza el derecho del más fuerte.

Quizás la reivindicación de demandas sociales ante los tribunales nos lleva a una nueva subjetividad menos fantasmagórica que la de un hueco sujeto de derechos. Ahora somos trabajadores con una jornada laboral digna o defensoras del agua que prevalecen ante embotelladoras, pero el capital y el Estado persisten. Incluso en el derecho público, la ficción colonial de los poseedores de mercancías aparece en la formación del contrato social. Los "salvajes" dejamos atrás el estado de naturaleza, cedemos nuestra libertad y a cambio creamos una abstracción. El diseño de esas instituciones también se da a la luz del modelo del individuo auto-interesado. Como todas las personas son egoístas, una vez que ocupen un cargo público, no se regirán bajo el principio zapatista de mandar obedeciendo, sino que lo ejercerán para

su propio beneficio. Luego, es necesario dividir el poder para que no se abuse de él. Así, las constituciones y leyes especifican y delimitan competencias para que después se pongan en movimiento los contrapesos bajo el lema de que la "ambición debe contrarrestar la ambición" (Madison, 2001: 268).

No obstante, no siempre habitamos el mundo legal. Nos ponemos la máscara del sujeto de derecho y usamos las formas jurídicas como resultado de la interacción entre nuestra agenda política-moral y la realidad social que la condiciona. El mundo de las leyes, los contratos y los tribunales aparece y se vuelve plausible en la medida que las relaciones sociales son desconfiadas, individualizadas. En otras ocasiones, nos rehusamos a usar sus formas jurídicas y así reproducir el mundo del derecho. Por ejemplo, si alguien le hace daño a nuestra perrita, Aurelia, podemos presentar una denuncia penal por maltrato animal ante la fiscalía, y así seguimos creando el derecho. En otros momentos, rechazamos la posibilidad normativa de que alguien compre o venda a Aurelia, como si fuera una mercancía. Pero, también nos oponemos a que Aurelia pase a ser una poseedora de mercancías; con su contrato laboral de guardiana de nuestro círculo eco-social y tarjetas bancarias donde le depositamos quincenalmente, para que a su vez vaya y compre sus croquetas. No es que Aurelia no tenga voz a menos que sea una sujeta de derecho, sino que el sistema capitalista de relaciones sociales nos habitúo a escuchar sólo cuando los seres vivos personifican al individuo egoísta, sea jurídico o económico.

En otros escenarios, traducir ciertas vivencias al lenguaje jurídico es simplemente incomprensible: ¿se podría juridificar un abrazo, una amistad, o un beso-lamida de Aurelia? Por lo misma razón, el mundo de los sujetos jurídicos se desvanece en otros mundos que no funcionan bajo esa lógica. El derecho se vuelve irrelevante en muchos episodios que se anclan en el hacer concreto (Holloway, 2011: 320). Estos son momentos o espacios en los que no nos comportamos como propietarios de mercancías. Van contra la fetichización del derecho que nos desvía de las sociedades que queremos construir y fortalecer. La utopía que buscamos no es una democracia constitucional, ni siquiera

un estado social y ecológico de derecho. De hecho, la utopía no es una utopía tradicional porque ya existe(n).

La utopía es un conjunto de redes de apoyo mutuo formadas por formas de vida libres, pero interdependientes. Kropotkin (1902: 71), siguiendo a Darwin y cuestionando a Spencer, se preguntó: "¿Quiénes son más aptos, aquellos que constantemente luchan entre sí o, por lo contrario, aquellos que se apoyan entre sí?" Un siglo después, botánicas, ecologistas y silvicultores confirman lo que muchos pueblos originarios y agricultores ya sabían: que una sociedad fuerte no está conformada por individuos atomizados, sino por organismos entrelazados en un tejido asociante. Así, co-descubrimos mundos dónde los árboles y hongos no sólo se comunican entre sí, sino que se apoyan mutuamente a través de las redes de micorrizas simbióticas (Wohlleben, 2018: 10, 234, 249). Conocemos mundos donde la bella combinación de colores púrpura de las ásteres y el dorado de las varas de oro favorece la polinización (Kimmerer, 2013: 39-47), y así, la reproducción de la vida. Los diálogos de saberes nos permiten encontrar mundos alternativos a la narrativa jurídica alienante.

El mundo jurídico es parte de un pluriverso mucho más amplio. Podemos transitar por el cosmos jurídico, pero también escapar de éste para llegar a otros mundos. Dada esta pluralidad de mundos interconectados, el hacer colectivo de una escuela de derecho puede abrir al menos dos puertas. Por un lado, como se discutió en la sección anterior, se puede instrumentalizar el derecho con el riesgo que conlleva. Por otro, la segunda puerta abre el acceso a un mundo que desfetichiza cómo se aprende y se ejerce el derecho. La puerta nos lleva a ver con ojos críticos como la escuela fabrica futuros poseedores de una cédula de abogado que les faculta para cobrar honorarios.

Al atravesar esta puerta nos damos cuenta de que hay mucho más que relaciones jurídicas. Detrás del disfraz de estudiante trajeado y con corbata que compite por altas calificaciones, hay una persona amante de la literatura que cursó derecho para defender a las formas de vida con una narrativa contundente y asertiva, sea con un poema o una demanda. Su saber y su actuar se teje con el de otra estudiante atravesada por un nudo de vivencias como la indolencia de procuradurías

y fiscalías. Ella, no obstante, resiste a través del arte y la protesta. Las dos vidas se entrelazan con la de una tercera persona que no evalúa o da cátedra, ni se ostenta con un título académico, sino que comparte su pasión, sea en un aula o en una cancha de fútbol. Así, se van multiplicando las grietas contra el titular de derechos en distintos días, trabajos, materias, escuelas, y se van abriendo otros mundos.

La segunda puerta sirve para darnos cuenta de que, sin tejido social, de nada sirven las armas jurídicas. Como dice Marx (2020: 282), cuando dos derechos colisionan, es la "fuerza" quien decide. La fuerza política no está dada ni predeterminada, no es centralizada y uniforme, y no se limita a ir de arriba hacia abajo. Al contrario, la construcción de poder es policéntrica, puede ser horizontal y de abajo hacia arriba. Para que haya una fuerza social y política que dé peso a los reclamos jurídicos, que antagonice al opresor, se necesita un flujo colectivo y una ética que resista la ingeniería del conflicto que busca fragmentar, atomizar a las redes, volverlas individuos frágiles y egoístas. Esta ética se aprende y se vive quizás en los tribunales, pero sobre todo en otros espacios: dentro y fuera del aula, al hacer reír a una amiga, al tocar el agua de la laguna, y claro, al cantar un rap con rabia, al traer al mundo seres mágicos en un taller de gráfica o al saborear el chayote con chile. Lo principal es fortalecer las redes, utilizar el derecho es secundario.

Una vez que comprendemos que el mundo jurídico es uno de los muchos posibles, nos damos cuenta, parafraseando al Subcomandante Insurgente Marcos (1994), que somos abogadas para que "un día no sean necesarias las abogadas". Aprendemos, ejercemos, redefinimos el derecho, para que un día nadie tenga que ostentarse como una titular de derechos. Para que ni Rubén, Rita, Aurelia ni la Laguna de Chapala tengan que apelar a una ficción externalizada creada por nosotrxs para defenderse ante otros, para que nadie tenga que armarse jurídicamente. Por el momento, distintas formas de vida gritan con rabia y con un pie en el derecho, presentamos una demanda, pero, con el otro, pisamos otros mundos donde reímos de alegría, esperando que pronto, o en más momentos, tengamos los dos pies en esos mundos.

La abogacía más allá de la abogacía

La interacción entre saberes y vivencias, y armas y mundos nos ayuda a concluir con dos puntos preliminares sobre los caminos para construir una escuela de derecho. En primer lugar, en las relaciones sociales o episodios de vida en los que el Estado, el capital y el patriarcado condicionan el flujo colectivo, la escuela sería en sí misma un arma para abrir mentes y agrietar estructuras. Puede haber un domicilio registrado, planes de estudios y una infraestructura verificada por la Secretaría de Educación Pública para que las abogadas se incorporen al mercado laboral, paguen la renta y defiendan a las personas y sus comunidades. Sin embargo, la escuela, más que un campus físico claramente determinado o una institución organizada jerárquicamente a partir de una rectoría o consejo universitario, sería un espacio transterritorial que conecta redes de aprendizaje y resistencia en México y más allá.

En segundo lugar, los saberes necesarios para construir esa escuela y para conocer esos otros mundos rebasan por mucho las fronteras nacionalistas y monodisciplinarias del derecho. Los mundos en los que queremos vivir escapan del idealismo de las normas jurídicas y se reencauzan hacia lo primigenio, hacia las relaciones sociales y ecológicas que valoramos y queremos reforzar. La historia nos permite disolver la dualidad personas/cosas que el derecho naturalizó; la ecología nos revela el absurdo de tratar el dolor del planeta Tierra bajo el prisma del Estado-nación; y la pedagogía nos recuerda que uno de los goces más bellos no es poseer y acumular conocimiento especializado, sino el proceso de aprender. Con todo, estas categorías disciplinarias siguen clasificando y subordinando saberes. Así, lo que queremos es trascender los campos de conocimiento para hacer y aprender lo que nos mueve, sin materias, títulos o división de trabajo. Ese mundo en el que aprendemos sin importar clasificaciones ya existe, solo que a veces tenemos que salir de él para regresar al mundo del derecho estatal. Por lo pronto, en estas tensiones y contradicciones navegamos.

Referencias

Aguirre Beltrán, G. (1991) [1953] *Obra antropológica IV. Formas de gobierno indígena*. Fondo Cultura Económica.

Buller, A. (2022) *The Value of a Whale: On the Illusions of Green Capitalism*. Manchester University Press.

Camarena González, R. & Durán Matute, I. (Manuscrito en progreso) The Mother Earth as a Selfish-Property Owner? A Critique of Rights of Nature.

Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos. (2013) Ley General de Víctimas, *Diario Oficial de la Federación*, 9 de enero (última reforma: 25 de abril de 2023).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). (1917) (última reforma: 2 de marzo de 2024).

Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (1993) Ley Revolucionaria de Mujeres. *Enlace Zapatista*, 31 de diciembre. Disponible en línea: https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1993/12/31/ley-revolucionaria-de-mujeres/

Graeber, D. (2014) Anthropology and the rise of the professional-managerial class. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, 4(3): 73-88.

Holloway, J. (2011) *Agrietar el capitalismo: el hacer contra el trabajo*. Sísifo; Bajo Tierra Ediciones; Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélez Pliego".

Kimmerer, R. (2013) *Braiding Sweetgrass: Indigenous Wisdom, Scientific Knowledge and the Teachings of Plants*. Milkweed editions.

Kropotkin, P. (1902) *El apoyo mutuo: un factor de la evolución*. Disponible en línea: https://es.anarchistlibraries.net/library/piotr-kropotkin-el-apoyo-mutuo.c109.pdf

Madison, J. (2001) [1788] "Federalist No. 51". En G. W. Carey y J. McClellan (eds.) *The Federalist: A Collection*. Liberty Fund.

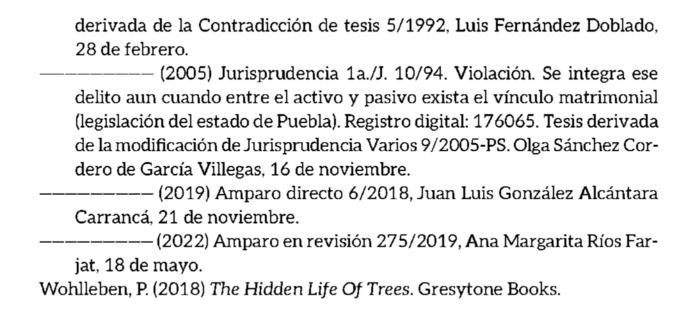
Marx, K. (2020) [1872] *El capital*. Siglo XXI Editores.

Mora, M. (2018) *Política Kuxlejal: Autonomía indígena, el Estado racial e investigación descolonizante en comunidades zapatistas*. CIESAS.

Pashukanis, E. B. (1976) [1924] *Teoría General del Derecho y Marxismo*. Labor Universitaria.

Subcomandante Insurgente Marcos. (1994) Al niño Miguel. Nuestra profesión: la esperanza. *Enlace Zapatista*, 5 de marzo. Disponible en línea: https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/03/05/al-nino-miguel-nuestra-profesion-la-esperanza/

Suprema Corte de Justicia de la Nación - Primera Sala. (1994) Jurisprudencia 1a./J. 10/94. Violación entre cónyuges. Sino de ejercicio prohibido de un derecho. No configuración del delito de. Registro digital: 206110. Tesis



derivada de la Contradicción de tesis 5/1992, Luis Fernández Doblado, 28 de febrero.

—————————— (2005) Jurisprudencia 1a./J. 10/94. Violación. Se integra ese delito aun cuando entre el activo y pasivo exista el vínculo matrimonial (legislación del estado de Puebla). Registro digital: 176065. Tesis derivada de la modificación de Jurisprudencia Varios 9/2005-PS. Olga Sánchez Cordero de García Villegas, 16 de noviembre.

—————————— (2019) Amparo directo 6/2018, Juan Luis González Alcántara Carrancá, 21 de noviembre.

—————————— (2022) Amparo en revisión 275/2019, Ana Margarita Ríos Farjat, 18 de mayo.

Wohlleben, P. (2018) *The Hidden Life Of Trees*. Gresytone Books.

Capítulo 11
Ideología, hegemonía, violencia y derecho[1]

Erika Bárcena Arévalo

¿Cuál es la fórmula para formar a unx abogadx militante? ¿El compromiso político se enseña en el aula como se enseñan las matemáticas? Seguro no se hace con la misma infalibilidad, dado que los números siguen reglas y la política se orienta por un norte que, si bien a veces puede presentarse muy claramente, otras veces sólo a la vuelta del tiempo se vislumbra.

Sin duda, existen distintos saberes desde los cuales es posible pensar qué debería de aprender unx abogadx militante en su proceso de formación universitaria. Yo voy a hablar desde uno de los que me formaron a mí. Tiene una impronta colonial y patriarcal, en la medida en que prácticamente todas las personas autoras que se citan son hombres blancos, la mayoría europeos. Sin embargo, en mi trayectoria de vida este saber representó un punto de quiebre después de haber recibido una formación ortodoxa en la facultad de derecho. Así, lo presento aquí no como *la* fórmula, sino como un conjunto de reflexiones que pueden ser de utilidad para futuras personas profesionistas que, idealmente, se comprometerán con las luchas de su comunidad.

1. El cuerpo de este capítulo es un resumen revisado del capítulo "La hegemonía ideológica como campo sociosimbólico común. Construyendo los límites de lo posible", que hace parte de: Bárcena Arévalo, E. (2013) *El arte de lo imposible en la era de la democracia liberal. Consideraciones respecto al movimiento de la comunidad indígena de San Francisco Cherán como acto político.* Tesis para obtener el grado de maestra en Derecho, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

En el 2009, se abrió en el Posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo una maestría en Derecho con opciones terminales, entre las que se encontraba la de "humanidades". Su objetivo en ese momento era ofrecer una formación en estudios interdisciplinarios y críticos del derecho. El programa abría con la revisión de autores de teoría crítica europea de la escuela de Fráncfort, y del posestructuralismo en términos más generales. En lo personal, aprecié el valor de estos trabajos en las explicaciones que brindan sobre cómo funciona el poder, pero principalmente, porque invitan a la desnaturalización del "sentido común", y develan ahí la base de las relaciones de dominación que constituyen el orden social en que vivimos.

En estos análisis, el discurso y la violencia simbólica ocupan el primer plano como formas de ejercer poder más eficientes que la coerción, en la medida en que logran el sometimiento voluntario de los dominados. Este es quizá su punto más fuerte y a la vez el más débil, puesto que dichas reflexiones se quedan ahí y no brindan luz sobre cómo lograr la emancipación. Ello refuerza mi posicionamiento inicial respecto a presentarlas como un conjunto de reflexiones que muestran ciertos procesos, pero invisibilizan otros que son absolutamente indispensables, como los procesos de lucha y de resistencia desde abajo. Con ello en mente, también creo que, entendidas desde su parcialidad, con sus alcances y sus límites, podemos sacar el mayor provecho posible a estas reflexiones.

Esperando que, tal vez, algún día, una persona estudiante de la universidad de Mezcala lea estas líneas, me permito presentar en este capítulo una explicación sobre qué es la ideología y la hegemonía y cuál es su papel en la construcción del orden social. Además, cierro con una breve reflexión sobre su relación con el derecho estatal. No abundo en este aspecto porque considero que, para entender al ordenamiento jurídico como elemento legitimador del orden social, primero es importante entender cómo se construye el propio orden social, que es la reflexión en la que se centra esta contribución. Reitero que el marco teórico que utilizo es sólo uno de los muchos posibles para entenderlo, pero también confirmo su potencial para la reflexión crítica sobre la

realidad que pretendemos transformar y las herramientas que utilizamos para ello.

El nacimiento del término *ideología*

El término *ideología*, acuñado por Antoine Destutt de Tracy en el contexto de la Revolución Francesa, originalmente se refería a una ciencia exacta cuyo objeto de estudio era la formación y desarrollo de las ideas, de tal manera que se captaran sin mediación de prejuicios, supersticiones o dogmas (Eagleton, 2005: 97). Surgió frente al analfabetismo generalizado con el que se inauguró el periodo de la Ilustración, y en tanto ciencia de las ideas, suponía que una mejor comprensión de la naturaleza humana era indispensable para la transformación de las instituciones sociales hacia la razón y el progreso (*Ibid.*: 96).

Sin embargo, esta noción de ideología como ciencia de las ideas no tardó en mutar. Napoleón Bonaparte fue el primer gran enemigo de los ideólogos, pues consideró que su teorización sobre las leyes de la razón derivó en una desconexión de la realidad. "Así es como el término "ideología" pasó gradualmente de denotar un materialismo científico escéptico a significar un ámbito de ideas abstractas y desconectadas; esta acepción del término es la que retendrán Marx y Engels" (*Ibid.*: 101). Karl Marx y Friedrich Engels (1992: 156) sostienen en *La ideología alemana* que las ideas se encuentran supeditadas a la acción del hombre y al contexto económico e histórico en que se desarrollan. No obstante, en el momento en que se pierde la noción de esta conexión, comienzan a fetichizarse, esto es, a naturalizarse y deshistorizarse, lo que Marx considera como el elemento clave de toda ideología (Eagleton, 2005: 102).

La ideología, desde esta concepción, adquiere una connotación de falsa conciencia, pero no en el sentido de que las ideas que la conformen sean falsas *per se*. De ser así, para superarlas y generar un cambio social desideologizado, sólo habría que sustituirlas por ideas verdaderas. La falsa conciencia radica, por el contrario, en considerar que las ideas son neutrales y universales, cuando lo cierto es que siempre surgen en un contexto social, político y económico determinado. En este sentido, la ideología del género, por mencionar un ejemplo, estaría en

las ideas preconcebidas[2] de fuente patriarcal sobre los roles de género. Pensemos en la naturalización y deshistorización de ideas como la existencia de dos géneros y las características que se consideran inherentes a los mismos: el género femenino al que pertenecen las mujeres, el "sexo débil", y el género masculino al que pertenecen los hombres, que son fuertes y racionales. Ante esta ideología, los movimientos feministas y de la diversidad sexo-genérica nos explican por qué, lejos de ser ideas universales y naturales, constituyen un sistema de dominación que beneficia a unxs en perjuicio de otrxs.

Esta noción de ideología va a ser el punto de partida para los siguientes desarrollos teóricos, independientemente de que argumentaran estar a favor o en contra. En esta contribución me centraré en una noción en específico que concibe a la ideología como un fenómeno discursivo y de carácter simbólico. Según esta concepción, la ideología "consiste esencialmente en "fijar" el proceso, por lo demás inagotable, de significación en torno a ciertos significantes dominantes, con los que el sujeto individual puede identificarse" (Eagleton, 2005: 253).

El concepto de hegemonía en la visión de Mouffe y Laclau

Las distinciones que hizo la lingüística saussureana entre *langue/parole*, significante/significado y sintagma/paradigma (de Saussure, 1989), constituyen el punto de partida que inaugura esta perspectiva. Desde ella, se estudia y entiende "lo social" como producto de articulaciones discursivas y, por ende, sostiene que dicho campo sólo existe como una representación simbólica. Ferdinand de Saussure, precursor del estructuralismo, consideraba que entre significante y significado había una relación fija de identidad; sin embargo, los teóricos posestructuralistas cuestionaron este postulado. Ellos sostenían que entre

2. Me refiero aquí al término retomado por Bourdieu: "Las 'ideas preconcebidas' de que habla Flaubert son ideas que todo el mundo ha recibido, porque flotan en el ambiente, banales, convencionales, corrientes; por eso, el problema de la recepción no se plantea: no pueden recibirse porque ya han sido recibidas" (2007: 39).

significante y significado no existe una relación de identidad, y que, por el contrario, el significado es construido de forma arbitraria con la finalidad de fijar el sentido de ciertos significantes dominantes que al ser en mayor o menor medida ambiguos, producen un flujo de sentido que sólo se detiene parcialmente por fijaciones que no son otra cosa más que un ejercicio de poder.

Si estas fijaciones llegan a ser naturalizadas y universalizadas, se constituyen como referentes de sentido para los individuos y legitiman al poder que las instituye y/o las reproduce (Laclau, 1998: 61). Un ejemplo de ello es el significante dominante "democracia", que se asocia directamente con la participación ciudadana, el sistema electoral, la representación política, etcétera. Esta fijación de sentido se puede entender fácilmente como un "sentido común" universal; sin embargo, si hacemos un ejercicio de historización y contextualización, veremos que "democracia" no siempre ha significado lo mismo. La democracia electoral tiene una fuerte impronta liberal, y lo podemos constatar en contraste con contextos donde, en la actualidad, no tiene relación con sistemas electorales, como puede ser el caso de las comunidades indígenas que ejercen su autogobierno y eligen a sus autoridades mediante sistemas normativos propios. Lo que observamos, en consecuencia, es que el significado de "democracia" no es y no ha sido unívoco. El estar asociada con participación ciudadana, sistemas electorales, etcétera, está relacionado a formas específicas de poder político y económico, que además producen y reproducen un orden social marcado por relaciones de dominación.

Volveré a este último punto más adelante, pero primero explicaré cómo esta construcción del sentido implica una articulación hegemónica de la ideología. Para ello, tomaré como referencia la obra de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia* (2011). Las personas autoras retoman para su formulación de hegemonía los postulados de Gramsci, teórico marxista de la hegemonía por antonomasia debido en buena medida al contexto histórico en que vivió. La Italia de principios del siglo XX ha sido considerada una especie de "laboratorio" dadas sus

experiencias sociales y políticas, de entre las cuales mencionaré dos que de alguna manera tienen una influencia notable en el autor italiano.

La primera, es el hecho de que era una de las pocas naciones donde había un desarrollo capitalista industrial importante que coexistía con provincias donde prevalecía la actividad campesina, cuya situación era cercana al colonialismo. Este contexto tiene como consecuencia, en opinión de Eric Hobsbawn (1978: 154-157), que la teoría gramsciana expresara una mejor comprensión de la situación histórica y económica de su tiempo, e incluso de muchos años después, dado que no está construida sobre una base meramente eurocentrista, sino que incluso tiene vigencia también en otros contextos.

La segunda, es la cercanía italiana con la Iglesia católica, respecto de lo cual Eric Hobsbawn señala:

> Italia no era sólo un país católico, como muchos otros, sino un país en que la Iglesia era una institución específicamente italiana, un modo de mantener el dominio de la clase dominante fuera, y a parte, del aparato estatal. También [*sic*] era un país en que una cultura nacional de élite procedió al estado nacional. Por eso un marxista italiano podía ser más consciente que otros de lo que Gramsci llamó 'hegemonía', es decir, formas de mantenimiento de la autoridad que no se basan simplemente en la fuerza coactiva. (1978: 156)

Esta última cuestión, la legitimación y preservación de la autoridad basada no exclusivamente en el uso de la violencia física, es la pieza clave en la teoría gramsciana de hegemonía. Para Gramsci, a diferencia de Lenin, la hegemonía no debía suponer una dirección política en términos de la "alianza de clases", sino "un liderazgo intelectual y moral [que] constituye [...] una síntesis más alta, una 'voluntad colectiva' que, a través de la ideología, pasa a ser el cemento orgánico unificador un 'bloque histórico'" (Laclau y Mouffe, 2011: 101). En efecto, la formación de una voluntad colectiva implicaba en este caso que la clase obrera fuera capaz de presentar los objetivos de la lucha no en función de sus intereses corporativos, sino de tal manera que otros sectores de la sociedad pudieran suscribirlos. Se trata de derrocar al enemigo común, el régimen absolutista en el caso ruso, antes y después.

De tal manera, "la hegemonía es mejor comprendida como la *organización del consentimiento*: el proceso que construye formas subordinadas de conciencia sin recurrir a la violencia o la coerción" (Barrett, 2004: 266). Por lo tanto, va más allá de los intereses de clase. La organización del consentimiento por el consenso más que por la coerción es una de las características centrales de los Estados liberales, donde las instituciones tanto sociales como políticas juegan un papel fundamental. Esto es así dado que la escuela, la iglesia o el propio derecho tiene una función más importante en la hegemonía del poder que la policía en cuanto órgano represor del Estado.

Así, la noción de hegemonía no responde a cómo llegar al poder, sino a cómo obtener el consentimiento para llegar y para mantenerse en él. Siguiendo esta línea, Terry Eagleton señala:

> En sentido muy general, podríamos definir pues la hegemonía como la variedad de estrategias políticas por medio de las cuales el poder dominante obtiene el consentimiento a su dominio de aquellos a los que domina. Según Gramsci, ganar hegemonía significa establecer pautas morales, sociales e intelectuales en la vida social para difundir su propia «concepción del mundo» en todo el entramado de la sociedad, equiparando así sus propios intereses con los de la sociedad en su conjunto. (2005: 156)

Ahora bien, con base en la teoría de Gramsci, Laclau y Mouffe sitúan a la hegemonía en el plano de lo simbólico y de la articulación. Sostienen la imposibilidad de una fijación total y *a priori* del sentido de lo social en su conjunto, lo cual significa que esta fijación de sentido sólo puede ser producto de una articulación hegemónica.

En el paradigma ortodoxo marxista el sentido de relaciones o acciones sociales estaba determinado por los intereses de clase. Pero, tras la teoría de Gramsci que pondera su desvinculación, la consecuencia para Laclau y Mouffe es que toda identidad en lo social es relacional. Es decir, ésta sólo se construye por una articulación hegemónica que le brinda una fijación de sentido presentada como absoluta en el sentido de total, inamovible, pero que, no obstante, es parcial. Al desestimar la existencia de la ley trascendental ponderada por el marxismo, nada en el curso de lo social existe fuera del campo simbólico y, por el contrario, sólo existe derivado de una articulación hegemónica.

La hegemonía es la lucha por la fijación de sentido que, aunque parcial y arbitraria, se presenta como definitiva y absoluta. La hegemonía es, por tanto, una articulación discursiva. En este sentido, conviene precisar que, para Laclau (1998: 63), el concepto de discurso debe pensarse como previo a la distinción entre elementos lingüísticos y extra-lingüísticos, y más bien como la relación entre ambos que da como resultado una operación total. Así, existe una relación entre caminar por la calle, gritar consignas, mostrar pancartas, organizar personas para que acudan a una manifestación. Es decir, se supone una relación entre elementos lingüísticos y extra-lingüísticos que constituyen una operación total.

Las relaciones sociales son aprehendidas por el lenguaje a través de articulaciones discursivas, con lo que se transportan al plano de lo simbólico, es decir, a su sobredeterminación. Este concepto, retomado por Althusser de la lingüística y del psicoanálisis, supone, como explican Laclau y Mouffe, que "lo social se constituye como orden simbólico. El carácter simbólico —es decir, sobredeterminado— de las relaciones sociales implica, por tanto, que éstas carecen de una literalidad última que las reduciría a momentos necesarios de una ley inmanente" (2011: 134). La sobredeterminación de lo social es entonces lo que supone que su sentido no sea fijo y constituye por tanto su apertura, dando lugar a las articulaciones hegemónicas. Esto es así precisamente porque lo social es aprehendido por el lenguaje, donde, desde la perspectiva que vengo planteando, la relación entre significante y significado no es de identidad absoluta. Como consecuencia, surge un flujo de diferencias que sólo es parcialmente detenido por una articulación hegemónica o por una sutura[3] a lo social que fija parcialmente la relación entre significante y significado.

---

3. Con "sutura" me refiero al término elaborado por el psicoanálisis lacaniano. Como lo explica Barrett: "La referencia que hacen [Laclau y Mouffe en *Hegemonía y estrategia socialista*] a la explicación de la sutura de Stephen Heath destaca un 'doble movimiento', que se realiza entre un 'yo' lacaniano cuya marca distintiva es la división y la falta, y la posibilidad simultánea de coherencia o 'llenado' de esa falta. Su aplicación del concepto de sutura al campo de la política conlleva una idea que la obra de Derrida sobre la deconstrucción ha hecho influyente: las huellas de lo pasado no pueden ser destruidas, sino que permanecen como depósitos sedimentarios; esto

Esta fijación parcial que detiene el flujo de diferencias se logra gracias a lo que Laclau y Mouffe han denominado puntos nodales que "[...] *fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad*" (2011: 154, cursivas de los autores). De aquí se entiende que lo que está en juego en la articulación hegemónica es la construcción de puntos nodales a través de los cuales se logre la apariencia de una fijación absoluta de sentido a la realidad social. En este punto cabe hacer una precisión respecto de que la fijación total de sentido, aunque imposible, es necesaria. De otra manera, nuestra realidad no sería inteligible. Así queda manifiesta la imposibilidad tanto de la "fijación absoluta" como de la "no fijación absoluta" (*Ibid.*: 151), puesto que sino no existiría significado en absoluto y la realidad sería ininteligible.

Hegemonía, ideología y campo sociosimbólico: el terreno de las batallas ideológicas

La fijación absoluta de sentido en los términos expuestos resuena entonces con la idea marxista de la fetichización de las ideas, es decir, su concepción como naturales, universales y ahistóricas. De tal manera que aquí se cierra el círculo de la relación entre hegemonía e ideología: si la ideología "por excelencia" es pensar la posibilidad de una "realidad" producto de una sutura final, que es por otra parte la distorsión que crea la articulación hegemónica, la hegemonía entonces produce ideología. Esta distorsión de sutura final es la que logra que una idea particular se presente como universal y, por tanto, se fetichice. Al respecto, Slavoj Žižek (1998) señala que es aquí donde se libran las batallas ideológicas, puesto que es así como se construyen nuestros esquemas de pensamiento, y se forma el campo sociosimbólico en base al cual se estructura nuestra realidad. El autor señala que, contrario a la pers-

ocurre incluso, y aun especialmente, cuando lo nuevo intenta con más fuerza excluir lo pasado. (La deconstrucción sería el método para descubrir esas huellas enterradas)" (2004: 279-280).

pectiva marxista, no son simplemente las ideas de la burguesía las que dan contenido a la ideología, puesto que:

> [p]ara funcionar, la ideología dominante tiene que incorporar una serie de rasgos en los cuales la mayoría explotada pueda reconocer sus auténticos anhelos. En otras palabras, cada universalidad hegemónica tiene que incorporar *por lo menos dos* contenidos particulares: el contenido popular auténtico y la distorsión creada por las relaciones de dominación y explotación. (*Ibid.*: 139-140)

Desde esta perspectiva, cuando se habla de una ideología hegemónica no se hace referencia a las ideas de un sector particular que son impuestas a una mayoría dominada. "Las ideas de los dominantes no son NUNCA directamente las ideas de la clase dominante" (Žižek, 2008b: 21), puesto que el éxito de la ideología requiere la naturalización de su contenido. Esto sólo se logra si los oprimidos pueden identificarse con él. Pero, este contenido popular auténtico debe sufrir una distorsión: una actividad o una relación cualquiera es dotada de un significado que, como ya mencioné, es finalmente espurio. Aunque, como apunta Žižek, cumpla la función de encubrir las relaciones de dominación que son, a su vez, las que producen dicha distorsión.

El meollo de la ideología no es entonces lo que enuncia, sino el efecto simbólico que produce. No se trata simplemente de intereses particulares, tanto específicos como propios de individuos o grupos, que pretendan imponerse a otros, más bien de la estructuración e imposición de ciertas "reglas generales" en el campo de lo social, que necesariamente legitiman relaciones de dominación. Iris Marion Young, para clarificar el término de relaciones de dominación, señala que: "las personas viven dentro de estructuras de dominación si otras personas o grupos pueden determinar sin relación de reciprocidad las condiciones de sus acciones, sea directamente o en virtud de las consecuencias estructurales de sus acciones" (2000: 68). Ella concibe la dominación como "trabas institucionales a la autodeterminación" (*Ibid.*).

Esta concepción resulta conveniente puesto que las instituciones se constituyen como trabas a la autodeterminación sólo en la medida en que sus lógicas de operación son producto de articulaciones hegemónicas que permean hasta tal punto que se vuelven constitutivas de

lo social. De esta forma, la lucha es por hegemonizar lo que es efectivamente nombrado y por tanto lo que se visibiliza e invisibiliza, lo que es valioso y lo que no lo es en el ámbito social. Es esta la fuerza de las articulaciones hegemónicas según la noción que he venido desarrollando. Ahora bien, en la producción y reproducción del orden social y de las relaciones de poder y de dominación existentes, que son legitimadas por la ideología, el Estado juega, como ya señalé previamente, un papel importante, debido al monopolio sobre la violencia física. Pero, sobre todo, a su monopolio sobre la violencia simbólica, como ya apuntaba Gramsci. Al respecto, Pierre Bourdieu ha explicado el dominio del Estado sobre la producción simbólica y el tipo de violencia que le es inherente:

> [...] el Estado es una X (por determinar) que reivindica con éxito el monopolio del empleo legítimo de la violencia física y *simbólica* en un territorio determinado y sobre el conjunto de la población correspondiente. Si el Estado está en condiciones de ejercer una violencia simbólica es porque se encarna a la vez en la objetividad bajo forma de estructuras y de mecanismos específicos de "subjetividad" o, si se prefiere, en los cerebros bajo forma de estructuras mentales, de percepción y de pensamiento. (1993: s/p)

Bourdieu sostiene que el Estado concentra distintos tipos de capital, lo que le permite constituirse como último garante de todo acto de autoridad a manera de "banco de capital simbólico" (*Ibid.*). Junto con el capital simbólico, viene también la reproducción del poder a través de la *violencia simbólica*, entendida por Bourdieu y Passeron como "todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza" (2001: s/p). Aunque Bourdieu no se centra en el elemento discursivo de la hegemonía tal como lo plantean Laclau y Mouffe, ni suscribe una teoría de la ideología, sí llega al mismo punto medular que aquí se ha resaltado. Este es la producción y reproducción de un orden social que conlleva la organización de relaciones de dominación a través de la fijación de significado. Por su parte, al igual

que Gramsci y su interpretación desde el posestructuralismo, resalta el papel fundamental del Estado en esta operación.

En este punto cabe recalcar las distintas dimensiones de la violencia. Ya previamente, siguiendo a Gramsci, he referido la diferencia entre el consenso y la fuerza coercitiva como medios de la autoridad para garantizarse el consentimiento de su gobierno. Puesto en términos de violencia, la coerción implica la noción clásica de violencia como una agresión física, mientras que el consenso implica violencia simbólica. Para Slavoj Žižek (2009: 23-24), la violencia simbólica, junto con la violencia sistémica, forma parte de lo que denomina "violencia objetiva". Entiende a la violencia sistémica como el resultado de la lógica del capital. Es una violencia anónima en la medida en que no tiene detrás a individuos concretos con intenciones específicas de producir y reproducir relaciones de dominación, sino que éstas son su resultado. La condición de pobreza en el mundo es el ejemplo más claro de ello: no es un resultado planeado y buscado, sino producto de distintos factores, como el hecho de que hoy la lógica del capital dicta que es improductivo invertir en educación pública, en planes de desarrollo integrales y en todo aquello que se relacione con el estado de bienestar. Atender a esta lógica abona a un déficit en las condiciones estructurales para que las personas más vulnerables frente a este desentendimiento del Estado puedan salir de la pobreza.

Igualmente, habría que considerar que esta lógica no depende ni se aplica por las intenciones maquiavélicas de un grupo privilegiado de capitalistas ambiciosos o de uno o varios Estados, sino que está directamente vinculada con la noción actual de progreso. Aquí encontramos también un límite importante en la relación entre Estado e ideología; aún y cuando sea estrecha, el Estado tampoco es omnipresente a manera de gran cerebro que lo controla todo, más bien contribuye a dotar de fuerza simbólica a dicha noción de progreso, y a las relaciones de dominación que le son inherentes.

Por otra parte, Žižek considera que la violencia simbólica está íntimamente vinculada al lenguaje:

> [...] Esta violencia no se da sólo en los obvios –y muy estudiados– casos de provocación y de relaciones de dominación social reproducidas en nuestras formas de discurso habituales: todavía hay una forma más primaria de violencia, que está relacionada con el lenguaje como tal, con su imposición de cierto universo de sentido. (2009: 10)

Resulta aquí ilustrativa la referencia de Žižek respecto de lo que es el lenguaje para Lacan:

> Para Lacan, el lenguaje es un don tan peligroso para la humanidad como el caballo lo fue para las [*sic*] troyanos: se nos ofrece para que hagamos uso de él sin cargo, pero una vez que lo aceptamos, nos coloniza. El orden simbólico surge a partir de un don, de un regalo, que presenta su contenido como neutral para hacerse pasar por un don: cuando se ofrece un regalo, lo que importa no es su contenido sino la relación que se establece entre el que regala y el que recibe cuando éste acepta el obsequio. (2008a: 21)

Lacan enfatiza el sentido del carácter performativo del lenguaje; el cual no se reduce únicamente al hecho de que determinados actos del habla constituyen el acto que declaran. Por ejemplo, al decir "declaro formalmente inaugurado el evento" efectivamente estoy dando inicio al mismo, pero también es un acto que sella un pacto simbólico (*Ibid*.: 54). Otro ejemplo de ello lo encontramos en la figura de la ciudadanía. Cuando digo "soy ciudadana mexicana" me obligo a tener una cierta relación con el Estado mexicano: aceptar sus leyes, respetar sus instituciones, asumir como propios los elementos que conforman la identidad nacional, etcétera. Es aquí donde opera la violencia simbólica pues, aunque ninguno de los elementos de esta relación es natural, yo lo percibo así gracias a la materialización de la ideología hegemónica, es decir, gracias a la creencia y a la repetición de un sinfín de rituales. De esto, se concluye que a través de la violencia simbólica se imponen significaciones. Se construye lo que Lacan conceptualiza como la realidad, esto es, "la realidad social de las personas concretas implicadas en la interacción y en los procesos productivos" (Žižek, 2009: 23-24), a la vez que se mantienen las relaciones de dominación existentes. Así, desde este marco conceptual de la violencia, como ya señalé, queda

claro que la articulación hegemónica es también el ejercicio de la violencia simbólica.

A manera de cierre: el derecho estatal, la hegemonía y la ideología

Ahora bien, reflexionar sobre las violencias nos permite ubicar la importancia del Estado en la articulación hegemónica o en la producción de ideología, lo que nos lleva, finalmente, al papel del derecho estatal en esta operación. En principio, podríamos decir que imponer un orden social en el sentido antes expuesto, implica la legitimación de un poder dominante, y para ello, la movilización del discurso jurídico se vuelve fundamental en la medida en que el derecho, en tanto lenguaje del Estado, imprime la fuerza simbólica de éste a todo acto, legalizándolo y legitimándolo.

Para hablar de la relación entre derecho estatal y violencia, resulta pertinente invocar el trabajo de Walter Benjamin. En su obra *Para una crítica de la violencia* (2007) plantea la tesis de que, si el derecho monopoliza la violencia, no es tanto por cumplir su objetivo, aparentemente natural, de regular la vida del hombre en sociedad, sino por garantizarse su propia subsistencia y la del orden social y político que legaliza y legitima. Para Benjamin (*Ibid.*: 118-119), todo orden político y social encuentra su génesis en la violencia fundadora, llamada así porque funda relaciones distintas a las preexistentes en forma relativamente estable a través de un nuevo orden jurídico.

Un claro ejemplo de violencia fundadora es la Revolución Mexicana, que tuvo como resultado un nuevo texto constitucional e inauguró al Estado social en México, radicalmente distinto al modelo del Porfiriato. En este caso, es particularmente visible el cambio de orden jurídico y de régimen político. Sin embargo, es de resaltarse que ni Estado ni derecho desaparecen, únicamente mutan; condición indispensable para que podamos hablar de una violencia fundadora. Aún más, ya instaurado un nuevo orden jurídico, es necesario ejercer un tipo distinto de violencia para mantener en forma estable las relaciones que dicho orden inaugura, a través de la sumisión de las personas al orden

jurídico. A lo anterior Benjamin (*Ibid.*: 120), le denomina violencia conservadora, y lo ilustra con el servicio militar obligatorio que autoriza al uso de la violencia como medio cuya única finalidad es mantener al propio Estado.

Una conclusión importante de Benjamin es que la crítica a la violencia conservadora implica criticar la violencia del derecho puesto que, a consecuencia de la violencia fundadora, toda la validez del derecho le es dada por la propia violencia y por el "reconocimiento histórico universal de sus fines" (*Ibid.*: 116). En este sentido, el monopolio de la violencia por el Estado a través del derecho ha sido, desde el nacimiento de aquél, históricamente reconocido y a la vez instaurado por la propia violencia. Si bien Benjamin no distingue entre violencia física y simbólica, lo cierto es que el derecho estatal es, ante todo, lenguaje, discurso y, aunque produce efectos materiales, existe principalmente en el plano de lo simbólico. Es una síntesis de la organización del consentimiento a través del consenso en su legitimidad, y la consiguiente sumisión al orden jurídico. Pero también contiene, legaliza y legitima las articulaciones hegemónicas y, por ello, es en sí mismo ideología.

Si bien el llamado giro lingüístico nunca llegó a la disciplina jurídica, donde sigue primando la idea de una fijación absoluta y unívoca del sentido de las leyes, considero de gran utilidad para la acción social, la discusión teórica que he retomado sobre cómo se construye la hegemonía y la ideología. Ésta abona a la comprensión del funcionamiento de los sistemas de opresión que la acción militante pretende transformar. En el caso específico del uso del derecho estatal como una herramienta de cambio, estas reflexiones nos invitan a desfetichizarlo, y, para el caso, también a los derechos humanos. Nos invitan a ser conscientes de que el derecho estatal y los derechos humanos positivizados en éste, no son en principio una herramienta al servicio de los dominados. Sus interpretaciones no son unívocas, pero su existencia en el plano de lo simbólico es un espacio donde debemos pelear, ante todo, la batalla ideológica de resignificar desde abajo.

Referencias

Barrett, M. (2004) "Ideología, política, hegemonía: de Gramsci a Laclau y Mouffe". En S. Žižek (comp.) *Ideología. Un mapa de la cuestión* (pp. 263-294). Fondo de Cultura Económica.

Benjamin, W. (2007) "Para una crítica de la violencia". En *Concepto de filosofía de la historia* (pp. 113-138). Editorial Caronte Filosofía.

Bourdieu, P. (1993) Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 96-97: pp. 49-62.

—————— (2007) *Sobre la televisión*. Compactos; Anagrama.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular.

Eagleton, T. (2005) *Ideología. Una introducción*. Paidós.

Hobsbawn, E. (1978) "Gramsci y la teoría política". En E. Hobsbawn, U. Cerroni, L. Magri, M. Notarianni, R. Rossanda, M. Salvadori y L. Colleti, *El pensamiento revolucionario de Gramsci* (pp. 151-173). Universidad Autónoma de Puebla.

Laclau, E. (1998) "Política y los límites de la modernidad". En R. N. Buenfil (coord.) *Debates políticos contemporáneos en los márgenes de la modernidad* (pp. 55-73). Plaza y Valdés.

Laclau, E. y Mouffe, C. (2011) *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.

Marx, K. y Engels, F. (1992) "La ideología alemana". En *Karl Marx. La cuestión judía (y otros escritos)* (pp. 141-223). Editorial Planeta-De Agostini.

de Saussure, F. (1989) *Curso de lingüística general*. Siglo XXI Editores.

Young, I. M. (2000) *La justicia y la política de la diferencia*. Ediciones Cátedra; Universitat de València; Instituto de la Mujer.

Žižek, S. (1998) "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional". En F. Jameson y S. Žižek *Estudios culturales, reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Paidós.

—————— (2008a) *Cómo leer a Lacan*. Paidós.

—————— (2008b) *En defensa de la intolerancia*. Ediciones Sequitur.

—————— (2009) *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Paidós.

Pedagogías comunitarias y educación como bien común



Capítulo 12
Hacia una educación comunal decolonial liberadora

Manuel Moreno Castañeda

Podemos observar históricamente como el sistema educativo mexicano, al igual que otros países colonizados, se ha ido conformando con parches traídos e impuestos por los colonizadores. Lo vemos en todos los niveles educativos, desde el jardín de niños froebeliano hasta los posgrados que conservan títulos medievales. Un vistazo a lo ocurrido en los últimos 500 años nos permite observar cómo la educación institucionalizada ha venido aparejada con las intenciones sociales, políticas, económicas y culturales de las naciones invasoras. Distintas estrategias seguidas en distintos momentos históricos y por distintos imperialismos, han dejado resultados en diferentes grados y modos que siguen presentes. Ahora, se da con nuevas formas y modos en una tendencia que, para efectos de esta disertación, llamaré neocolonialismo académico.

Considero de suma importancia el tratamiento de este tema dada la fuerte influencia neocolonial en los sistemas educativos nacionales y sus instituciones, como es el caso de México. Aquí se ha producido una educación enajenada, colonizada, descontextualizada, carente de autenticidad, pensada y ejercida desde la visión de las élites dominantes y para su servicio, y no para el buen vivir y convivir de toda la población. De ahí mi invitación a que dialoguemos acerca de esta situación y trabajemos por una educación con más sentido para nuestras necesidades y proyectos de vida.

Para el tratamiento de este tema empiezo por la definición de algunos conceptos desde como los entiendo, con la pretensión de que haya

un mejor entendimiento en un deseable diálogo —no a manera de glosario o diccionario con un modo único de definirlos. A continuación, propongo diversos ámbitos dónde se definen y viven los procesos académicos: las políticas, las organizaciones, las prácticas cotidianas y las relaciones comunales. Luego, dada su historicidad, reseño brevemente la manera en cómo sucedió la expansión europea que llevó a la invasión y colonización en especial hacia lo que hoy es América, África y Asia, así como el consecuente colonialismo cultural y educativo y el actual neocolonialismo académico en sus diversas manifestaciones. Para culminar, expongo la propuesta de una educación y pedagogía decoloniales en y para la liberación y algunas reflexiones para invitar al diálogo.

Referentes conceptuales

La intención de presentar los conceptos en este apartado es con el fin de compartir la manera en que los entiendo. Mi intención es no caer en una extrema subjetividad de la que estoy seguro no puedo escaparme, pero tampoco caer en un glosario con una única manera de entender las palabras. Son palabras que por sí mismas y solas no tienen sentido, pues su significado depende del contexto en que se pronuncian, escuchan y dialogan, de los cambios que tienen a través de la historia y de las otras palabras con que se vinculan en una especie de rizoma conceptual. Podemos tomar cualquier palabra para comentar esto, por ejemplo, la palabra libertad, la manera como la usaban los liberales europeos del siglo XVIII difiere de cómo la usaban los liberales mexicanos en los siglos XIX y XX y cómo la usaban los cristeros de los años 20 y 30 del siglo pasado. Y en este mismo tiempo en que vivimos no es lo mismo la libertad del libertarismo de Milei en Argentina que la libertad que exigen los palestinos.

Empezando por la palabra educación, que yo entendería como un proceso total, complejo y relacional; total porque abarca todos los tiempos, espacios y situaciones de nuestras vidas sea individual o colectivamente; complejo por su multidimensionalidad, diversidad, incertidumbre e intangibilidad; y relacional porque su esencia está en sus relaciones. Según Emile Durkheim (1858-1917):

> La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está peculiarmente destinado. (2009: 47)

Esta definición puede ampliarse considerando que la educación también sucede con la influencia de los más jóvenes sobre los de mayor edad. Esto es en una relación intergeneracional que no sólo transmite cultura, sino que además la recrea. La educación es un proceso cultural intra e intergeneracional permanente, total complejo y relacional. Mientras que la escuela son tiempos, espacios y situaciones predeterminadas, cuya significancia tiene sentido en la medida que trascienda en nuestros modos de ser, vivir y convivir. Por su parte, la educación escolar sólo abarca algunos espacios, momentos y situaciones de la vida, que cobran sentido cuando tienen sentido para la vida. Esta relación se limita por la selección de contenidos curriculares predeterminados para ser legitimados, espacios privilegiados, tiempos preestablecidos en horarios, calendarios y recorridos, tiempos y modos de docencia decididos a priori. Asimismo, queda marcado por estructuras y modos de gestión tendientes a la homogeneización organizacional, pensados y realizados más para facilitar el control por parte de los funcionarios de las instituciones académicas que para facilitar los procesos educativos esenciales.

Visto así, lo educativo envuelve y está dentro de la educación institucionalizada —educación academizada— que tiene entre sus funciones la docencia que se ejerce en las mediaciones pedagógicas cotidianas, situaciones concretas en las que se viven las prácticas educativas reales. Es decir, esto se da más allá de discursos y documentos oficiales donde la grandilocuencia de los ideales educativos expresados se manifiesta o no. En estas circunstancias los ideales educativos se enfrentan a situaciones sociales y escolares concretas, con las historias personales e institucionales cargadas de una cultura pedagógica construida por años. Se trata de un encuentro de historias en el que puede construirse otra historia o una, la de más poder, imponerse sobre las demás.

Entre esas historias se enfrentan dos fuertes tendencias, la pedagogía en y para la opresión y la pedagogía en y para la liberación. La primera es producida y ejercida por las élites del poder y administrada por los funcionarios a su servicio. La segunda es pensada, impulsada y vivida por quienes ven en la educación un medio, un camino para el buen vivir y convivir. Para ello necesitan liberarse de una educación colonizante, autoritaria, homogeneizante, injusta y opresiva, y luchar para que así sea.

Para hablar de una educación colonizada y colonizante habrá que estudiar las distintas formas de colonización que se han dado históricamente. Como ejemplo principal tenemos las invasiones y colonizaciones sucedidas en los últimos cinco siglos, entre ellas las realizadas por España, Portugal, Países Bajos e Inglaterra. Luego vendrían los Estados Unidos de América, que de ser colonia inglesa se convierte en colonizador. Cada invasión tiene sus propios modos y formas, pero todas están basadas en el extractivismo, en el robo de recursos naturales y culturales, en el racismo, la sobreexplotación del trabajo humano, el genocidio en diversos grados y formas y la imposición de modelos económicos, políticos sociales y culturales. Estas invasiones traían consigo una invasión cultural y con ella una educativa y académica. La colonialidad académica, en lo esencial, no en todas sus formas, perdura hasta nuestros días en lo que llamaríamos neocolonialismo académico. Esto es con la imitación de modelos coloniales, acatamiento de disposiciones de organismos transnacionales, y seguimiento de *rankings* como señuelos inalcanzables (igual que perros en un galgódromo siguiendo liebres mecánicas, donde siempre ganarán los dueños). Se crean así modelos educativos y académicos que privilegian criterios e indicadores economicistas acordes al colonialismo capitalista.

> Debido a la predominancia que el discurso económico ha adquirido sobre otros rubros de la vida social y política, y a la urgencia de apostar por el crecimiento y la integración económicos [*sic*] mundiales como un vehículo de "desarrollo" y "mejora generalizada", los procesos educativos han sido ajustados también hacia una lógica de competencia, inversión, productividad y rendimientos. (Jarquín, 2021: 53)

Por ser Europa el origen primero de estas colonizaciones sea de manera directa y después vía Estados Unidos y organismos transnacionales, se le conoce como eurocentrismo a los enfoques, visiones y prácticas de diversa índole que sólo ven al mundo como lo ven los europeos. De ahí que en Latinoamérica llamemos oriente a lo que realmente nos queda al occidente y queramos encajar nuestros climas tropicales en las cuatro estaciones europeas. Igualmente se pretende que los sistemas educativos como producto y reproductores de un sistema social, vean a Latinoamérica desde la mirada europea. Esta es la concepción según la cual nos encontramos hoy en un punto de llegada, en una sociedad sin ideologías, en un modelo civilizatorio único, globalizado y universal que hace innecesaria la política, en la medida en que ya no hay alternativas posibles a ese modo de vida (Lander, 2000: 11-12).

Al contrario, y como respuesta contra el colonialismo, están los movimientos de descolonización en diversos campos sociales, entre ellos, los académicos. La decolonialidad educativa y académica también lucha y trabaja por una educación liberadora.

Ámbitos de tensiones

Los enfrentamientos entre las distintas visiones, prácticas y propuestas educativas se dan en varios campos, entre ellos:

Las ***políticas educativas*** donde se observan las relaciones entre políticas educativas y sociales; es decir, si las políticas se limitan a lo escolar o abarcan todos los ámbitos sociales, si se promueven estrategias colonizantes o auténticas, relaciones de poder autoritarias o democráticas o si hay un equitativo manejo del presupuesto dedicado a la educación institucional o se continúa privilegiando a los ya privilegiados. Como alternancia al poder gubernamental también se observan luchas en favor de propuestas decoloniales que buscan políticas educativas más justas y trascendentes.

En la ***estructura organizacional*** y modos de gestión administrativa de las instituciones académicas también están presentes las relaciones de poder. En la tramitología puede ejercerse para someter los procesos educativos a los criterios y procedimientos burocráticos,

que los funcionarios manejan para mantener el control académico en condiciones que entiendan y les den seguridad de no ceder el poder. Como también puede haber propuestas alternas.

En las ***relaciones*** que se viven día con día en las instituciones académicas, sean en la generación de conocimiento, su socialización, construcción o aplicación, se observan esas tensiones entre el neocolonialismo académico y la descolonización. Así tenemos las mediaciones pedagógicas en las que tanto se observan tendencias colonizantes, como es el uso de plataformas electrónicas transnacionales sin pensar en los enfoques teóricos y metodológicos que traen precargados ni en el extractivismo de datos e información por parte de las empresas dueñas de esas plataformas. Sin embargo, también se ven propuestas que buscan la autenticidad, el respeto de las diversidades y la autonomía de los estudiantes.

A propósito de docencia recomiendo los libros *Cartas a quien pretende enseñar* de Paulo Freire (2010), *Nuevos maestros para América Latina* de Cuenca, Nucinkis y Zavala (2007) y *Reinventando a Paulo Freire en el siglo XXI* de Moacir Gadotti (2014). Pues me parece aleccionador lo que dice Freire:

> [...] el educador reaccionario controla al educando por el poder sobre el método, del que se apropia. El educador revolucionario tiene en el método un camino de liberación, y es por eso que en la medida de lo posible discute con el educando la aprehensión del propio método de conocer. (Freire et al., 1987: 121)

En primer lugar, habrá que ver si hay relaciones entre comunidad y escuela o ésta se aísla de su entorno social. En caso de haber relaciones, éstas pueden ser de carácter unidireccional donde sólo surgen indicaciones de las autoridades escolares hacia la comunidad o haber una relación democrática con una participación comunal activa e incluyente donde se toman en cuenta las necesidades y proyectos educativos de las personas y la colectividad.

El colonialismo no es sólo un tema del pasado, las inercias históricas lo han traído hasta el presente en una forma que ahora llamaríamos neocolonialismo, que se manifiesta y lo vivimos en: las diversas expresiones culturales, los hábitos alimenticios, las formas de vestir, los

espectáculos, las políticas, el lenguaje cotidiano, y más expresiones de nuestros modos de ser, sentir, pensar y hacer. Como diría Alexander Ortiz et al., "...hemos quedado perplejos ante la impotencia de ver la colonialidad en todos los eventos y situaciones humanas, diluida como la isla en el mar, y no poder hacer nada ante su influencia arrolladora" (2018: 213).

Expansionismo europeo y colonización

Historiar el colonialismo puede abarcar una gran parte de la historia de la humanidad, pero para efectos de esta disertación podemos tomar los acontecimientos sucedidos desde los siglos XVI al XXI. Este recorrido puede llevarnos por procesos y acontecimientos desde el inicio de la mundialización de la invasión europea (siglo XV), la Revolución Industrial y el imperialismo (siglos XVII – XIX), la "modernidad" (siglos XIX – XX), el neocolonialismo (siglo XX), el regreso del antiguo afán por la "modernidad" (siglos XX – XXI) y la realidad actual. Además, la lectura de este recorrido nos puede dar una idea de cómo este proceso histórico no se ha ido, sigue aquí, adaptado a las nuevas situaciones mundiales y condiciones de vida. En palabras de Catherine Walsh:

> Hablar de la modernidad/colonialidad, entonces, implica introducir perspectivas invisibilizadas y subalternizadas que emergen de historias, memorias y experiencias coloniales; historias, memorias y experiencias que no se quedan simplemente ancladas en un pasado colonial, sino que se (re)construyen en distintas maneras dentro de la colonialidad del presente. (2005: 19)

El expansionismo en todas sus variantes sea de tipo militar, político o económico, o todo junto, lo vemos en la historia de la humanidad, en ocasiones descaradamente sin ocultar sus intenciones de apoderamiento de tierras, recursos naturales y explotación del trabajo humano, y en otras disfrazado de ideas libertarias, culturales y religiosas. El estudio histórico de estos hechos nos puede llevar a entender los diversos rasgos de las expansiones de persas, egipcios, macedonios, romanos, mongoles, árabes, turcos, holandeses, ingleses, portugueses españoles, entre otros. Siendo estos tres últimos los que más incidieron en lo que

hoy es América, sin que pueda desligarse de lo sucedido en otros continentes, concretamente en Asia, Oceanía y África. Nos dice Christian Díaz que hay que:

> [...] reflexionar críticamente en torno a lo que significa comprender y cuestionar los procesos históricos que dieron lugar, y que aún mantienen la colonialidad como lógica de dominación, exclusión, jerarquización, imposición y legitimación de determinados sujetos, prácticas y saberes, sobre otros cuya naturaleza ha sido históricamente escindida, segregada y minimizada. (2010: 219)

Por su parte, Pedro Salmerón Sanginés (2024) argumenta que:

> [...] las tragedias migratorias, tienen su origen en la economía mundo capitalista nacida de la expansión de los imperios marítimos de los siglos XVI a XVIII, de la revolución industrial y, sobre todo, la era del imperialismo clásico (1870-1914), así como la disponibilidad de recursos básicos para la industrialización, que hacen que la gente emigre de las excolonias y semicolonias a las que fueron metrópolis imperiales.

Para poner algunos ejemplos expansionistas que han trascendido culturalmente y se han caracterizado por ser invasiones de exterminio, extractivistas, robo y explotación humana, menciono cinco: 1. las conquistas macedónicas encabezadas por Alejandro que expandieron la cultura helénica por Asia y África, y que aún ahora siguen presentes las aportaciones que Alejandro llevó más allá de la península griega; 2. el imperio romano cuya trascendencia está presente en muchos campos entre ellos el derecho, las lenguas romances y la expansión del cristianismo; 3. también es notable como las guerras religiosas del Islam, que durante siete siglos estuvieron en la Península ibérica, dejaron elementos culturales que luego llegaron a América; 4. la invasión española que, viniendo tras el oro, trajeron e impusieron sus modos de gobierno, cultura, economía, religión y lengua; 5. la invasión inglesa en todos los continentes y en lo que fueron las trece colonias y hoy Estados Unidos de América, que de región invadida se ha convertido en imperialismo invasor.

Colonialismo y extractivismo

La mundialización como la consecuencia de las invasiones europeas, además de la colonización social, económica, política y cultural, trajo consigo la colonización de la tierra con la roturación del suelo con los arados, la devastación de la flora con la desforestación y el pastoreo al inicio y luego con el desarrollo industrial y la expansión del capitalismo. Así lo vemos en sus diversas etapas; en la Revolución Industrial e imperialismo, la "modernidad"; el neocolonialismo y el regreso del antiguo afán por la "modernidad". Estos procesos históricos han llevado a la asimilación e imitación de modos de vida de las sociedades donde residen los poderes coloniales; el extractivismo y la dependencia no se limitan a lo económico pues trasciende a lo cognitivo y a la imitación acrítica de modelos educativos y académicos coloniales. Ortiz *et al.* nos dice que:

> En América Latina y el Caribe esta geopolítica se evidencia en la imposición del eurocentrismo como única y/o dominante ideología episteme, epistemología y metodología del conocimiento. En este sentido, urge provincializar Europa. El conocimiento generado por Estados Unidos y Europa es un conocimiento local que ha sido impuesto al resto del mundo (exterioridad) con pretensiones de universalidad. Este es un legado del imperialismo y el colonialismo, presente en las instituciones educativas y las universidades, quienes dan más valor e importancia a la producción intelectual de USA y Europa, contribuyendo a su nociva universalización. (2018: 201)

Reseña del colonialismo educativo en México

En un recorrido por la historia de México desde el siglo XVI hasta el XXI podemos ver lo que llegó de otros países, y lo que quedó en las instituciones académicas nacionales. De manera que el sistema educativo se fue conformado con grados, niveles y modos de organización escolar llegados de fuera, a veces impuestos, otras veces copiados. La herencia de la educación novohispana vivida durante 300 años con una precaria atención a la educación básica de la mayoría de la población y universidades todavía ancladas en la edad media, son cuestionadas por los primeros gobiernos independientes de España. Es así como se

clausuran la Real y pontificia Universidad de México y la Real Universidad de Guadalajara.

Con el expansionismo inglés y la Revolución Industrial llegan a México las escuelas lancasterianas, con un modelo homogeneizante y en serie para cubrir la demanda de la incipiente industria. De Alemania nos llegaría el kindergarten de inspiración froebeliana. La escuela preparatoria con ideas del positivismo francés comtiano se instaura también con la restauración de la República después de la derrota del imperio de Maximiliano. Ya a finales del siglo XIX las ideas pedagógicas de la escuela nueva, la pedagogía que se afana en buscar bases científicas —al estilo positivista— sobre todo en la psicología y las propuestas que traen educadores europeos como Laubscher y Rébsamen servirán de fundamento para la fundación de las escuelas normales para formar docentes.

Los mismos gobiernos emanados de la Revolución iniciada en 1910, que decían servir a las clases populares y en especial a los habitantes del campo, reproducen la educación colonial. Esto sucedió con la gestión de Vasconcelos como secretario de educación pública que buscó "... poner énfasis en la homogeneización lingüística del castellano en las poblaciones indígenas" (Moreno Badajoz, 2019: 34). Con respecto a las intenciones colonialistas de las élites del poder mundial, me parece interesante citar lo dicho en 1924 por Robert Lansing, que había sido secretario de Estado durante la presidencia de Woodrow Wilson en Estados Unidos:

> México es un país extraordinariamente fácil de dominar porque basta con controlar a un solo hombre: el presidente. [...] Tenemos que abandonar la idea de poner en la Presidencia mexicana a un ciudadano americano, ya que eso conduciría otra vez a la guerra. La solución necesita de más tiempo: debemos abrirles a los jóvenes mexicanos ambiciosos las puertas de nuestras universidades y hacer el esfuerzo de educarlos en el modo de vida americano, en nuestros valores y en el respeto del liderazgo de Estados Unidos. México necesitará administradores competentes y con el tiempo, esos jóvenes llegarán a ocupar cargos importantes y eventualmente se adueñarán de la misma Presidencia. Y sin necesidad de que Estados Unidos gaste un centavo o dispare un tiro, harán lo que queramos, y lo harán mejor y más radicalmente que lo que nosotros mismos podríamos haberlo hecho.

Así podemos dar un vistazo a la colonización académica desde la invasión española hasta las reformas borbónicas con el despotismo ilustrado, y de ahí al inicio del México independiente, a la restauración de la república con la llegada del lancasterianismo y el positivismo, al Porfiriato con las influencias pedagógicas europeas, a la escuela de la Revolución que intenta una descolonización, a la educación del desarrollo estabilizador cuando se propone una pedagogía adecuada a lo mexicano hasta el neocolonialismo de las políticas neoliberales de la actualidad.

Neocolonialismo académico hoy

Un sencillo vistazo a los discursos, documentos y acciones de los sistemas e instituciones académicas de las sociedades donde perviven las ideas y prácticas neocoloniales nos dan cuenta del neocolonialismo académico hoy. Esto se ve en la añoranza de los orígenes coloniales, en el seguimiento de modelos supuestamente exitosos en su lugar de origen (p.ej. Europa o Estados Unidos), en el uso acrítico de tecnologías electrónicas para la gestión del aprendizaje y la docencia, en el uso absurdo de anglicismos; seguimiento de señuelos tipo PISA y *rankings* universitarios, en la invitación a asesoría y consultoría a quienes representan esa neocolonialidad académica, en la sumisión a empresas que manejan sistemas de información científica y académica y en la ideología de la no ideología.[1]

Si hablamos de rupturas y continuidades en la vida de las instituciones académicas, las ideas, posturas y prácticas coloniales hay que anotarlas entre las que se resisten a irse. Las podemos ver todos los días en discursos, documentos, sistemas de evaluación, comparaciones con los criterios coloniales, ceremonias de graduación y más. Algunas posturas y acciones donde se observa el neocolonialismo académico pueden ser las siguientes:

1. La no ideología es un nefasto discurso que se menciona por ignorancia, ingenuidad o mala intención; abre las puertas a la ideología dominante, que no dice su nombre y se oculta detrás de una falsa desideologización.

- Tendencias y acatamiento de disposiciones-imposiciones que llevan hacia una homogeneización avasallante, una dirección norte-eurocéntrica, un enfoque economicista-capitalista, una neo-modernidad con mediciones cuantitativas, un autoritarismo vertical, clasificaciones y jerarquías (p.ej. Pisa de la OCDE y *rankings* universitarios), y a acatar modelos, criterios e indicadores de organismos económicos transnacionales tipo OCDE, BM y BID. (No es lo mismo leer para seguir instrucciones que para convivir y vivir la vida con alegría)
- El uso del concepto "tropicalizar" contenidos en libros importados descontextualizados. Esto se ve, por ejemplo, en las estaciones del año, los puntos cardinales y la historia eurocéntrica, así como en aprender una historia alienante. Es decir, en ver la historia ajena del invasor como si fuera la propia, como decir que los europeos descubrieron América siendo que los descubridores fueron quienes llegaron hace decenas de miles de años, ancestros de los pueblos originarios.
- La exclusión de la cultura y saberes educativos propios en favor de una cultura única y homogeneizante. Como lo mencionan Potthast, Strobele y Wollrad:

> Esta exclusión afecta particularmente a los pueblos indígenas: a pesar de que en varios países las reformas constitucionales han reconocido la pluriculturalidad de la sociedad y subrayado los derechos específicos y ciudadanos de estos pueblos, esto se refleja poco en la vida cotidiana y política. Y mucho falta todavía para alcanzar una práctica intercultural, en la que rijan el diálogo entre iguales y el respeto mutuo. (2008: 10)

- El extractivismo epistémico, además del extractivismo de recursos naturales. Recuerdo el caso que observé en Nuevo México, una reunión donde indígenas latinoamericanos compartían sus conocimientos médicos ancestrales. En ese mismo sentido, vemos cómo marcas internacionales del vestido, copian-roban diseños indígenas. Ramón Grosfoguel, en este sentido, argumenta que:

> En cuanto al extractivismo epistémico, la teoría de que se apropia aparece "producida" en su "originalidad" por el norte global, mientras que los pueblos del sur global se limitan a producir insumos, experiencias de las que se apropia el norte para devolverlos en forma de teorías elaboradas. (2018: 26)

- El seguimiento ingenuo, inconsciente o consciente de enfoques teóricos y metodológicos promovidos por instancias precoloniales, mediante la imitación acrítica y descontextualizada de modelos coloniales, supuestamente exitosos en su lugar de origen.
- El uso acrítico de tecnologías como sucede con las plataformas electrónicas para la gestión del aprendizaje (LMS).
- El uso absurdo de anglicismos, lo que además de sumisión colonial denota ignorancia y menosprecio de la lengua propia.
- La invitación a costa del erario de "personajes" que representan esa neocolonialidad académica para diversas funciones, tales como: consultores, conferencistas, docentes invitados, representantes de sus instituciones, etcétera.
- La añoranza de los orígenes coloniales como sucede con las universidades que prefieren presumir su fundación como parte de las estrategias culturales de las invasiones europeas, antes que sus fundaciones de origen liberal. En este respecto Walsh nos dice que:

> Nosotros entendemos las geopolíticas del conocimiento como una estrategia medular del proyecto de la modernidad; la postulación del conocimiento científico como única forma válida de producir verdades sobre la vida humana y la naturaleza –como conocimiento que se crea "universal", oculta, invisibiliza y silencia las otras epistemes. También oculta, invisibiliza y silencia los sujetos que producen este "otro" conocimiento. (2005: 17)

- La ideología de la no ideología es un discurso académico que insiste en la objetividad del conocimiento y en que la ciencia es ajena a intereses políticos e ideológicos. Con esa pretendida y falsa objetividad lo que se pretende es dejar libre el campo para la imposición ideológica de las élites del poder.

Para subvertir la neocolonialidad académica

Avanzar hacia una educación y pedagogía en y para la liberación y desde ahí decoloniales, implica compromisos y acciones para: promover políticas educativas integrales justas, equitativas e incluyentes; reconstruir estructuras y modos de gestión organizacional para propiciar la autonomía; trabajar en relaciones decoloniales entre comunidad y escuela; propiciar mediaciones académicas cotidianas descolonizadoras; no guiarse por indicaciones de organismos transnacionales precoloniales; analizar críticamente las plataformas tecnológicas para la gestión del conocimiento y el aprendizaje; reposicionar prácticas pedagógicas emancipadoras, históricas y presentes; y aliarse y solidarizarse con quienes persiguen propósitos educativos comunes.

Subvertir esta situación neocolonial no es nada fácil. Se trata de luchar contra tendencias históricas de colonialidad e intereses creados al amparo de esa dependencia colonial. Se requeriría de voluntad política y capacidad para pensar, así como replantear y llevar a cabo políticas que respondan a las necesidades, demandas y propuestas auténticas de la sociedad a la que deben servir y romper con los lazos de poder colonial. Como diría Díaz, "pensar una pedagogía en clave decolonial implica la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial" (2010: 217).

Este movimiento difícilmente puede venir de las élites del poder. Estos cambios más bien llegan por los caminos que transitan trabajadores de las instituciones educativas y movimientos populares, enraizados en comunidades que buscan mejores condiciones, modos de vivir y convivir, y que todavía conservan la esperanza de que la educación puede ser una vía viable. Estos son nuevos caminos hacia otros escenarios educativos.

> En este sentido, la decolonialidad implica partir de la deshumanización –del sentido de no-existencia presente en la colonialidad (del poder, del saber y del ser)– para considerar las luchas de los pueblos históricamente subalternizados por existir en la vida cotidiana, pero también sus luchas de construir modos de vivir, y de poder, saber y ser distintos. (Walsh, 2005: 23-24)

En el entendido de que la decolonialidad es una cualidad de lo no colonial y que la descolonización es un proceso liberador de lo colonial que lleva a lo decolonial, este estado propicia el caminar a la creación de nuevos modos de vivir y convivir. Walsh continúa explicando que:

> La decolonialidad no es algo necesariamente distinto de la descolonialización; más bien, representa una estrategia que va más allá de la transformación –lo que implica dejar de ser colonizado–, apuntando mucho más que a la transformación, a la construcción o a la creación. (2005: 24)

Estos cambios pueden ser en los distintos ámbitos de la educación institucionalizada y de distinta magnitud, pueden verse tanto proyectos de reforma educativa que pretenden una gran cobertura y terminan en fracasos, como pequeños cambios en puntos clave que a lo largo pueden tener una gran trascendencia. Lo importante es aprovechar las coyunturas que se presenten y procurar incidir en puntos clave que apunten hacia los escenarios educativos deseables. No se trata de megaproyectos, como los preferidos por políticos, sino de propuestas con sentido y dirección hacia cambios esenciales, que toquen puntos clave para nuevos giros paradigmáticos y de acción.

> Por tanto, el giro decolonial implica una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, tratando de cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social y epistémico y subjetivo/personal (Mignolo, 2005), a la vez que propone la apertura de rutas de pensamiento y prácticas alternativas focalizadas en el interés de reconocer la herida colonial y de reivindicar, en esta perspectiva, los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial. (Díaz, 2010: 220)

Así, en el caso de las políticas educativas y académicas se debe buscar que vayan más allá de lo tradicionalmente escolar, que se vinculen a las demás políticas sociales, que terminen con las injusticias que dedican más y mejores recursos a los ya privilegiados para darles más a los que menos tienen y dejen de atender prioritariamente las indicaciones de organismos económicos transnacionales, alineados con las potencias

coloniales. En palabras de Noguera y Pineda, "Es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre necesariamente distorsionada. Es tiempo, en fin, dejar de ser lo que no somos" (2018: 156). Tenemos que responder a las demandas de la sociedad en general y en particular a las personas y sus comunidades a las que se deben servir.

Ya en el campo del viejo y nuevo colonialismo, estas incongruencias se dan también en los programas oficiales que pretenden reformas con respeto a las autonomías y diversidades. En proyectos educativos, que se diseñan y viven junto con las comunidades con respeto a su cultura y lengua, se contratan plataformas electrónicas de negocios trasnacionales que ya traen cargadas ideas, teorías y metodologías que acrítica y descontextualizadamente se imponen. Así, se organizan eventos de influencia neocolonial donde proliferan los anglicismos-neologismos que encantan a los funcionarios. Son estas intermediaciones burocráticas paso obligado entre las políticas declaradas y las prácticas académicas cotidianas. Es un punto clave para la transformación educativa porque ahí se concretan la cultura organizacional y las relaciones de poder que condicionan los procesos educativos a las posibilidades de su control.

Hacia una pedagogía de la liberación

Es en la vida académica de cada día, en cada espacio y tiempo educativo, donde se vive la realidad. Es en cada situación concreta que viven los participantes de estos procesos, donde la colonialidad y decolonialidad se promueven. Entre las acciones para subvertir el colonialismo y avanzar hacia una pedagogía liberadora están:

- No guiarse por referentes de organismos transnacionales, sino por las necesidades, demandas, proyectos y esperanzas de las personas y las comunidades a quienes deben servir. Así en el caso de las comunidades indígenas, como nos dice Grosfoguel, refiriéndose a la obra de "*Dancing the World into Being: A conversation with Idle-No More´s*: "No ver a los indígenas como un recurso por extraer, sino como actores sociales que piensan y producen conocimiento

válido para todos, es un primer paso hacia la descolonización epistémica que propone Lianne Betasamosake Simpson" (2018: 29). En este sentido, Ramos y Méndez se pregunta: "¿Podríamos hablar entonces de una inversión del fenómeno de invisibilización mencionado a lo largo del texto? ¿Estudiarlos implica visibilización y reconocimiento? ¿Cuál es el papel que desempeñan las cosmologías y epistemologías de las comunidades en las investigaciones?" (2018: 80). Y añade:

> Descolonizar el pensamiento ambiental debería pasar por aquí, por desaprender mitos de origen hegemónico y abrir las puertas de escuelas, colegios y universidades a relatos ajenos y a formas particulares de construir conocimientos acerca de la naturaleza, para aprender a relacionarnos de forma diferente con ella. Para aprender a leerla a sentirla y a oírla en un modo más íntimo y respetuoso. (*Ibid.*: 104)

- Involucrar a las personas de la comunidad en los proyectos escolares. Gadotti, citando a María Teresa Nidelcoff, explica que hay que "tener siempre en mente que la escuela no puede limitarse a lo que está fuera de nosotros —el país, el medio, la clase, etcétera, sino que también debe asumir el descubrimiento de sí mismo, del propio cuerpo, de las propias sensaciones, de los propios pensamientos, afectos y cuestionamientos" (2014: 240). No hay que perder de vista que la pedagogía, más que una disciplina académica es un oficio, una profesión, un actuar en la vida.
- Analizar críticamente las plataformas tecnológicas para la gestión del conocimiento y el aprendizaje en búsqueda de su autenticidad. No perder de vista que estas plataformas, propiedad de las grandes empresas transnacionales, traen implícita y explícitamente sus propias teorías y metodologías educativas, que, de no repensarse y replantearse, convierten a estudiantes y docentes en simples operadores de propuestas educativas que les son ajenas e impuestas.
- Suele ser común, en especial tratándose de educación, limitar el concepto de tecnologías a los instrumentos de información y comunicación. Tenemos que ver que la tecnología es mucho más que los aparatos en que se aplican. Por una parte, desde una acepción más amplia, hace referencia a la aplicación de principios científicos y a

la sistematización de experiencias en situaciones vitales concretas, que no necesariamente implica herramientas o instrumentos técnicos. Por otra parte, lo tecnológico es aplicable a una gran variedad de actividades humanas, unas de las cuales pueden ser la información, la comunicación y la educación.

- Avanzar hacia una pedagogía liberadora en las políticas sociales y educativas, estableciendo nuevas relaciones educativas con respeto y goce de las diversidades y autonomía en la colaboración educativa. Así se tienen que construir instituciones académicas aprendientes con autenticidad que sustente la decolonialidad y permitir vivir la comunalidad en la escuela y fuera de ella; todo con la visión, esperanza y trabajo hacia el buen vivir y convivir.

Como dicen Alexander Ortiz *et al.* en el artículo "Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global":

> Descolonizar la educación significa, entre otros argumentos, reconocer que los indígenas, campesinos, afros o sordos vienen a la universidad no solo a aprender y transformarse sino también a enseñar. La decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes "otros" no oficializados por la matriz colonial. (Ortiz et al., 2018: 195)

Un punto clave en esta situación es la resistencia ante la estandarización. Puesto que "la pedagogía moderna/occidental no puede reconocer ni visibilizar las diferencias entre los seres humanos, cuanto su intención formativa es homogeneizar y estandarizar" (*Ibid.*: 200). Por ello, propongo:

> una mediación pedagógica regenerativa. Más allá de una calidad única para todo y para siempre, que se realimenta y aprenda a reorganizarse para responder a las diversas, cambiantes, inciertas y multidimensionales situaciones sociales y educativas que debe satisfacer. Todo en una estrategia y con una visión rizomática de relaciones educativas horizontales y ajerárquicas. (Moreno Castañeda, 2022: 169)

Desde luego, esto implica nuevos modos de pensar y vivir el mundo desde una visión no colonizada, que imagine nuevos modos de relación en y con la sociedad, en y con la naturaleza. Es una visión que debe

liberarse de la avasallante globalización que tiende a una homogeneización que facilita el control y la opresión. Esto, en palabras de Walsh, "... con el objetivo de pensar fuera de los límites definidos por el neoliberalismo y la modernidad, y con el propósito de construir mundos y modos de pensar y ser distintos" (2005: 21). Para ello, tenemos que "... crear nuevas comunidades interpretativas" ya que "lo que ofrece un pensamiento-otro es abrir las posibilidades críticas, analíticas y utopísticas de trabajar hacia la descolonización de uno mismo, pero más específicamente hacia la decolonialidad —de la existencia, del conocimiento y del poder" (*Ibid.*: 20).

Hay que tener presente que todo movimiento social liberador debe ser acompañado de un movimiento pedagógico consecuente. Como dicen Ortiz et al., "Desde estas reflexiones exhortamos a dar el salto hacia una pedagogía decolonial, tratando de tener una mirada crítica, pero desde una perspectiva decolonial, transitando hacia la decolonialidad global o la globalización de la decolonialidad" (2018: 207).

Reflexiones para invitar al diálogo

Incursionar en nuevos giros paradigmáticos que implican nuevos escenarios educativos hacia los que se llega por nuevas vías, me lleva a diversas interrogantes. ¿Qué significan e implican nuevas políticas decoloniales? ¿Qué cambios en las relaciones educativas son esenciales en las mediaciones pedagógicas? ¿Cómo subvertir el tradicional enfoque del extensionismo de la escuela hacia la comunidad por un enfoque de la comunidad hacia la escuela y sus reciprocidades?

Desde luego, una respuesta de primer orden sería subvertir tendencias como la de la globalización homogeneizante y avasallante y trabajar-luchar por una globalidad planetaria que surja y se nutra de nuestras identidades y diversidades. Como dice Gadotti en referencia a Paulo Freire:

> Su deseo era dar con la manera de acercar a personas e instituciones de todo el mundo que, impulsadas por la misma utopía de la educación como práctica de la libertad, pudieran reflexionar, intercambiar experiencias, desarrollar prácticas pedagógicas, en diferentes áreas del conocimiento que contribuyeran a la cons-

> trucción de un mundo con más justicia social y solidaridad. Así nació el Instituto Paulo Freire (IPF). (2021: 87)

Así como se piense y actúe en lo global, tenemos que pensar y actuar en la cotidianeidad local, tal como lo propone Isabel Hernández en el libro *Pedagogía: diálogo y conflicto*:

> Aquí reside entonces, una de las tareas fundamentales del educador popular en nuestro país, una tarea pedagógica y política, que en la teoría y en la práctica, apunta a identificar a cada actor social, constatar en cada acción la coherencia de cada palabra, y compartir con los sectores del pueblo con los que trabaja, una lectura minuciosa y crítica de nuestra controvertida trama social. (Freire et al., 1987: 49)

Tal como lo dice Paulo Freire en *Pedagogía de la esperanza*, "para mi viene siendo difícil, incluso imposible, entender la interpretación de mi respeto a lo *local* como una negación de lo *universal*. De lo local regional" (2002: 80). [...] "Así como un error permanecer adherido a lo local, perdiendo la visión del todo, también es un error flotar sobre el todo sin referirse a lo local de origen" (p. 83). Por ello, comparto la perspectiva de Salinas y Méndez, quienes afirman que:

> el pensamiento de la complejidad, la transdisciplinariedad y la pedagogía decolonial son las bases epistémicas para una propuesta curricular educativa que reconozca la necesidad de una ampliación del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna y pueda enarbolar una nueva concepción educativa fundada en la dialogicidad, intersubjetividad, alteridad, transculturalidad e interculturalidad otra. (2021: 254)

En fin, avanzar hacia una pedagogía decolonial implica romper con estructuras verticales estandarizadas, decir "no" a una globalización homogeneizante y avasalladora centralizada en las sedes de las élites de poderes coloniales, y "sí" a una globalidad planetaria construida desde el respeto a las identidades y diversidades personales y comunitarias. Esto con cercanía a la realidad contextual y mundial, y pensando y trabajando con ideas y prácticas significativas, por el sentido que tengan para la vida, que partan de y lleguen a situaciones vitales concretas.

Hay que entender que la educación es una transformación en la convivencia y el lenguaje conversacionales de sentires, saberes y haceres. Y que es mediante el diálogo que se integran saberes comunales y académicos. Desde estas miradas la invitación es a que construyamos nuevas historias, con nuevas aportaciones pedagógicas que recuperen la tradición transformadora, junto con quienes trabajan por una educación que responda con autenticidad a las necesidades, demandas y proyectos de las personas y sus comunidades que mantienen la esperanza activa en una educación liberadora.

Referencias

Cuenca R., Nucinkis, N. y Zavala, V. (2007) *Nuevos maestros para América Latina*. Ediciones Morata.

Díaz M., C. J. (2010) Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula rasa. Revista de humanidades,* 13: 217-233. Disponible en línea: https://www.redalyc.org/pdf/396/39617525009.pdf

Durkheim, É. (2009) *Educación y Sociología*. Colofón.

Freire, P. (2002) *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores.

—————— (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

Freire, P., Gadotti, M., Guimarais, S. y Hernández, I. (1987) *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Ediciones Cinco.

Gadotti, M. (2014) *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores.

——————, et al. (2021) *Reinventado a Freire en el siglo XXI*. Octaedro Editorial.

Grosfoguel, R. (2018) "Extractivismo epistémico: del robo económico al robo epistémico". En F. Reyes Escutia (coord.) *Construir un NosOtros con la tierra* (pp. 17-36). Itaca; Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Jarquín, M. (2021) *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. FOCA.

Lander, E. (comp.) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO; UNESCO.

Lansing, R. (1924) Carta de Robert Lansing. *Memoria Política de México*. Disponible en línea: https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1924CRL.html

Moreno Badajoz, R. (coord.) (2019) *Cherán K'eri: Caminos para recordar nuestra educación*. Universidad de Guadalajara.

Moreno Castañeda, M. (2022) *Por una pedagogía regenerativa*. Edición de autor.

Noguera de Echeverri, A. P. y Pineda Muños, J. A. (2018) "Trazos en bucle para revalorizar el pensamiento ambiental en clave sur". En F. Reyes Escutia (coord.) *Construir un NosOtros con la tierra* (pp. 135-172). Itaca; Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I. y Pedrozo Conedo, Z. E. (2018) Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestrAmérica*, 6 (12): 195-222.

Potthast, B., Ströbele-Gregor, J. y Wollrad, D. (2008) *Ciudadanía vivida, (in) seguridades e interculturalidad*. Friedrich Ebert Stiftung; ADALF; Nueva Sociedad.

Ramos García, C. y Méndez Sécue, R. (2018) "Entre lo invisible y lo visible: el lugar de las comunidades en la construcción de conocimiento acerca de la naturaleza". En F. Reyes Escutia (coord.) *Construir un NosOtros con la tierra* (pp. 63-108). Itaca; Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Salinas Gaona, S. E. y Méndez Reyes, J. M. (2021) Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial. Bases epistémicas para una reforma curricular educativa. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 14: 228-256.

Salmerón Sanginés, P. (2024) Migrantes e imperialismo. *La Jornada*, 9 de enero. Disponible en línea: https://www.jornada.com.mx/noticia/2024/01/09/opinion/migrantes-e-imperialismo-8917

Walsh, C. (ed.) (2005) *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Universidad Andina Simón Bolívar; Abya Yala.

Capítulo 13
Educación para una comunidad en resistencia: aprendizajes oaxaqueños

Benjamín Maldonado Alvarado

La Cátedra Jorge Alonso 2024, cuyo lema es "Saberes para otros mundos posibles", se organizó acertadamente como una plataforma para impulsar y apoyar el proceso de creación de una universidad propia en la comunidad de Mezcala, Jalisco. Lo cual es un resultado y acuerdo de la movilización del pueblo Coca que logró recuperar más de 10 hectáreas invadidas por particulares en su comunidad.

Las experiencias de educación alternativa que se han generado en Oaxaca desde hace décadas en todos los niveles escolares (desde educación básica hasta superior), tanto en aulas de educación pública como privada, han posibilitado aprendizajes importantes sobre la comunidad y lo comunitario en educación. Estos pueden ser útiles en la revisión de aspectos a considerar en la formulación y funcionamiento de una universidad propia, pensando en los horizontes que una experiencia como la de la universidad de Mezcala podría abrir para la discusión y reformulación del sistema educativo comunitario en su conjunto.

Las experiencias oaxaqueñas de educación comunitaria —distinta a la del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y a la de las Misiones Culturales— son resultado de los intereses educativos principalmente de maestros disidentes que además de luchar por sus demandas laborales y de cuestionar y rechazar modelos educativos impuestos por el Estado, han desarrollado propuestas y experiencias de trabajo en el aula y en la autoformación docente, cuyas características coincidentes perfilan un modelo educativo. Entre sus aspectos fundamentales sobresalen: la investigación como método de aprendizaje,

los conocimientos locales (en este caso comunitarios) como la base del aprendizaje de otros conocimientos, el modo de vida comunal como horizonte que orienta la práctica educativa, el docente como auxiliar del aprendizaje, y el uso de la lengua originaria en la profundización del conocimiento (Maldonado, 2015).

Para el sostenimiento y reproducción de un modelo en construcción que no es impuesto por el Estado sino impulsado por docentes y organizaciones sociales, se requiere necesariamente de una estructura apropiada para obligar al Estado a escuchar las propuestas y que las acepte. Por una parte, es indispensable un currículum adecuado (que en Oaxaca se ha logrado mediante la lucha del magisterio democrático o por la generación de experiencias en las que el Estado no intervenga decisivamente). También es importante un equipo docente adecuado (es decir, comprometido con la comunidad y la educación que se autoforma constantemente) y es indispensable la disposición de las familias y las autoridades locales a participar como actores activos en el proceso de aprendizaje de sus hijos (*Ibid.*).

Las experiencias educativas a que nos referiremos no han sido formuladas por iniciativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sino que han sido impulsadas principalmente por organizaciones, lo cual ha sido la base para lograr su continuidad, sin la irresponsabilidad burocrática y con el compromiso de los actores. Las experiencias aquí consideradas son las siguientes:

Experiencia educativa	Vigencia	Alguna fuente
Propuestas mixes en varios niveles educativos	desde finales de los 70s	Gallardo (2013)
Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO)	desde 1974	Cencos Sección Veintidós (2024)
Preparatorias privadas	desde los 80s	Cerutti (2016) Soto (2016)
Licenciatura en Antropología Social (ENAH-Abierta)	1982-1993	Maldonado (2019)
Museos Comunitarios	desde 1986	Camarena y Morales (2016)
Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)	desde 1999	Martínez Marroquín (2019)

Experiencia educativa	Vigencia	Alguna fuente
Bachilleratos Integrales Comunitarios	desde 2001	Maldonado Ramírez y García (2013)
Secundarias Comunitarias Indígenas	desde 2004	Kreisel (2017)
Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)	desde 2006	Bermúdez (2020)
Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)	desde 2012	Colectivo Estatal Pedagógico y de Acompañamiento del PTEO (2013)
Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO)	desde 2020	Maldonado Ramírez (2021)

Es importante señalar que estas experiencias educativas han sido acompañadas en Oaxaca por un conjunto más amplio de actividades de movilización del conocimiento, derivadas del trabajo de actores comprometidos en instituciones públicas (como la Dirección General de Culturas Populares e Indígenas), sociales (tanto organizaciones indígenas como ONGs) y privadas (bachilleratos y universidades). En el transcurso de este proceso, hemos podido entender que la movilización social del conocimiento comunitario tiene una función muy importante junto con la movilización social, principalmente para la resistencia cultural (Maldonado, 2018).

Algunos aprendizajes destacados en estos procesos se puntean a continuación:

- **Secundaria Comunal, Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente, Universidad Comunal del Cempoltépetl y Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe**: la importancia de planear la educación desde la cosmovisión mixe y los intelectuales propios.
- **Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO)**: pensar la interculturalidad en educación necesariamente movilizada en torno al fortalecimiento de las diferencias y actuando desde ellas.
- **Museos Comunitarios**: el impacto de la movilización comunitaria de la memoria local y regional desde una institución propia, en tanto que es constituida y organizada por acuerdo de asam-

blea general, articulando los vínculos culturales con el patrimonio arqueológico y vivo, especialmente la memoria oral.

- **Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)**: la diferencia que significa para el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca contar por primera vez en su historia de lucha con un instrumento pedagógico con el cual confrontar al sistema educativo, y no sólo con la fuerza sindical.
- **Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)**: los rumbos que se pueden seguir en la formación de docentes indígenas mediante la investigación estructurada, las alianzas con universidades para lograr estudios de posgrado y la articulación con pares de otras normales interculturales del país.
- **Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO)**: la importancia de lograr una articulación coherente entre el nivel superior y el de bachillerato, y las dificultades que genera el peso del Estado desde puestos directivos para una propuesta que no pueden manejar desde la normatividad.
- **Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) y Preparatorias privadas**: las posibilidades que abre no depender directamente de las imposiciones del sistema educativo oficial y, sobre todo, la incapacidad en Oaxaca del magisterio de los niveles medio superior y superior por generar sindicatos fuertes y contrahegemónicos. Contrasta su debilidad e incoherencia con la fuerza de la Sección 22 del SNTE/CNTE en los niveles de educación básica.
- **Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO):** la importancia de una institución de estudios superiores para fortalecer y fortalecerse desde proyectos locales de colaboración. También nos enseña el carácter contradictorio del Estado cuando algunos de sus integrantes —en este caso una diputada— comprenden el sentido contrahegemónico de la educación superior y formulan una iniciativa de ley que se aprueba en 2020. Esto permitió la creación de la UACO con Centros Universitarios en 16 comunidades y en cuatro años el total de centros y campus es de 33 con 19 planes de estudio y más de mil estudiantes. Sin embargo, el Estado da marcha atrás y en 2024 el Congreso aprueba otra ley orgánica que invalida

la anterior y le restringe autonomía, interviene su asamblea y le quita la facultad de administrar sus recursos, luego de un proceso de cuestionamiento de la legalidad de la ley aprobada por el congreso local en 2020.

Con esta breve semblanza de experiencias oaxaqueñas alternativas consideradas, podemos plantear una idea base para desglosar aprendizajes de esos procesos que pueden ser útiles en las discusiones para la conformación del proyecto educativo en Mezcala.

Educación en comunidades y sociedades comunales

Con base en los aprendizajes obtenidos durante décadas de educación alternativa comunitaria en Oaxaca, en este texto desarrollo la idea de que en comunidades y en sociedades comunales, la educación es el proceso formativo para la reproducción cultural de la vida autogestiva y la pedagogía comunitaria es el método pertinente para complementar su formación cultural durante el proceso escolar, en la perspectiva etnopolítica de la resistencia. La clave son los fines de quien educa. En seguida, desglosaré brevemente los conceptos fundamentales de esta afirmación: 1. el sujeto comunal que se forma; 2. su colectividad en resistencia; 3. la autogestión como característica de la comunalidad y; 4. las formas de reproducción cultural del sujeto, considerando las diferencias específicas que surgen al estar mirando desde la realidad de comunidades mesoamericanas hoy.

La mirada está ubicada en sociedades comunales, es decir, considerando las características que se deben tener en cuenta sobre los actores del proceso educativo en estas sociedades. No soy originario de una sociedad comunal, por lo que mi perspectiva está fundada en los aprendizajes que he tenido al colaborar en procesos educativos en comunidades y con profesores indígenas.

La persona en sociedades comunales

En las comunidades de origen mesoamericano, que llamamos aquí sociedades comunales, ya sea que sigan comunicándose en su lengua originaria o en la que trajo el invasor, el modo de vida que prevalece y es la base de su continuidad, es el colectivismo de tipo comunal o comunalidad (Martínez Luna, 2013; Robles y Cardoso, 2018; Rendón, 2003). Aunque el concepto se genera en Oaxaca, no se refiere exclusivamente a una realidad oaxaqueña sino a una característica de la civilización mesoamericana, por lo que es posible encontrarla viva o desaparecida en las comunidades que habitan el territorio mesoamericano. Hoy se encuentra mayoritaria y viva en la mayoría de las comunidades oaxaqueñas, ha sido la fuerza cultural en la que se sustenta la autonomía en los municipios rebeldes del EZLN en Chiapas y es también la memoria invisibilizada pero viva sobre la que la comunidad purépecha de Cherán recupera su dinámica histórica.

Así como la dominación colonial logra desarticular la vida comunal en algunos lugares, en otros esa comunalidad aparentemente desarticulada y muerta se visibiliza mediante la movilización de sus habitantes por recuperar el poder que permita florecer a la vida comunal. En otro texto, explico que:

> La comunalidad es un modo de vida realmente existente que desafía al Estado capitalista y a los modelos hegemónicos de desarrollo, que muestra formas de organización posibles más allá de la democracia representativa (que no representa sujetos colectivos reales ni mucho menos los constituye) y del individualismo aislante. Y es tan importante, que el Estado capitalista lo ha combatido mediante caciques, diputados, jefes políticos y delegados de gobierno. Es un modo de vida históricamente construido, propio de la gran área comprendida desde el centro de México hasta parte de la costa de Honduras.
>
> Esto no significa que las numerosas comunidades y pueblos que han ocupado el área mesoamericana hayan tenido siempre la misma forma de vida comunal. Significa que han vivido la comunalidad de distintas maneras, de acuerdo con su cosmovisión, dependiendo de las condiciones regionales y las coyunturas. En Oaxaca, la comunalidad prehispánica se vivía entre las familias bajo el régimen señorial postclásico y se modificó drásticamente con la reestructuración de las comunidades y la reconformación del poder local desde los primeros años del periodo colonial

> español. Volvió a cambiar con la masificación de los municipios y la apropiación de las cofradías, así como por la posterior aparición de la asamblea comunitaria. Varían las formas del poder, el trabajo, la fiesta y el territorio, varían sus usos, a veces aparentemente perdidos como en las épocas dominadas por feroces caciques. Pero la mentalidad oculta, necesariamente agazapada, es la semilla que puede florecer en condiciones propicias y con actores que la recuperan. (Maldonado, 2022b: 23–24)

La fuerza de la comunalidad está en la continua articulación entre sus tres elementos clave, que son: primero, la mentalidad comunal que da forma a la organización basada en el poder, segundo, el trabajo, la fiesta y el territorio comunales (Rendón (2003) insistía en que el elemento central es la milpa o la producción en pos de la autosuficiencia); y tercero, el espacio donde se vive la comunalidad que es la comunidad caracterizada por un sólido tejido social conformado por las prácticas de reciprocidad. En otras palabras, los miembros de sociedades comunales son personas formadas comunitariamente en la responsabilidad y están acostumbradas a ser poder dentro de un territorio, con el que establecen una relación cultural que les brinda la misma seguridad que la relación comunal entre las familias, siendo poder, trabajando por todos y celebrando ser comunidad en las fiestas.

Esta fuerza colectiva e histórica, es decir, vivida por muchas generaciones cada una a su manera, es penetrada por el individualismo nacional y lo fue por el colonialismo saqueador español. Frente a este proceso creciente de dominación, que se agudiza con el surgimiento del Estado nacional mexicano a raíz de la Independencia (González Casanova, 2006), las sociedades comunales han opuesto diversas formas de resistencia, que pueden incluso percibirse como una cultura de resistencia (Fábregas, 1995). La dominación colonial no es un ejercicio individual sino social, que se realiza principalmente mediante instituciones de Estado (p.ej., la institución escolar) con las que se invade ampliamente el territorio comunitario, y, por lo tanto, se resiste desde la comunidad y lo comunitario.

Esta apretada síntesis permite recordar que hay un proceso de dominación y resistencia en el que viven cotidianamente los miembros de las sociedades comunales. Además, permite señalar que en ellos han triunfado las dos formas del proceso, es decir, que son colonizados y

que resisten. Esto significa que en cada uno de ellos hay una cultura originaria que se niegan a perder y también una cultura ajena que ha sido impuesta y en algunos casos incluso se han apropiado. La resistencia no los ha librado del colonialismo, y la intensidad de la dominación (p.ej., miles de horas en el aula durante años) ha logrado que piensen, sientan y actúen como colonizados. Lo que indica que los miembros de sociedades comunales son comunales porque siguen resistiendo, y la resistencia denuncia a la dominación colonial. Por lo tanto, se trata de personas biculturales, que viven y piensan desde dos culturas antagónicas, en un conflicto cotidiano que tiene una de sus expresiones en el bilingüismo. Ser bilingüe no significa que se hable una lengua sincrética, que no sea ni español ni su lengua originaria sino una tercera lengua de síntesis; ser bilingüe significa hablar y pensar a veces en español y otras veces en la lengua originaria, en un proceso incesante de desplazamiento temporal cuya dinámica a veces lleva a la sustitución.

En consecuencia, la principal particularidad distintiva hoy entre los indígenas y los mestizos (usando los conceptos más comunes) podemos ubicarla en que los mestizos somos monoculturales porque pertenecemos a familias y comunidades que no pudieron o quisieron resistir al colonialismo, mientras que los indígenas decidieron preservar su cultura, su diferencia, y resistir ante la agresión capitalista y colonial del Estado mexicano. Esto indica, como se ha mostrado en diversas investigaciones (p.ej., Bartolomé, 1993; Meyer y Soberanes, 2022; Soriano, 2023), que la formación del individuo como persona comunal es un proceso cultural amplio y sostenido que inicia incluso antes del nacimiento de la persona.

La resistencia étnica

Resistir es mantener vivo lo propio mientras se logra la liberación. No consiste solamente en fuerza para aguantar la agresión colonial, sino en la decisión de conservar lo propio y mantenerlo vivo con un fin, que es poder volver a vivirlo en libertad. Juan José Rendón decía de manera resumida que "los actuales pueblos herederos de la antigua tradición cultural mesoamericana han tenido que vivir un proceso histórico [...],

el cual tiene dos caras: una, la del proceso de desarrollo de la dominación y, otra, la del proceso de resistencia-liberación" (Rendón, 2003: 45).

En este mismo sentido, Andrés Fábregas insistía en que la resistencia anticolonial debía entenderse como una cultura de resistencia:

> Las culturas originales tuvieron que autodefinirse ante el embate del orden colonial. La cultura de la resistencia fue el contexto desde el que lograron hacerlo para llegar hasta nuestros días. Ha sido un esfuerzo permanente que permitió la consolidación de la pluralidad, la existencia en México de un mosaico de culturas. De esta forma, la cultura de la resistencia fue el resultado de la organización social en contra del orden colonial y la redefinición del universo de la identidad para mantener lo propio. (1995: 80-81)

Y esta cultura se cimentaba en la comunalidad, cuyos elementos principales como el poder y la fiesta conformaban las estructuras desde las que se podía resistir con solidez. Añadía que:

> La cultura de la resistencia logró configurar estructuras de poder opuestas al poder. Estas estructuras constituyeron instrumentos para cohesionar a las comunidades y unir al mundo religioso con el político... El gran rito de esta estructura es la fiesta, espacio para sellar los vínculos entre política y religión en el marco de la cultura de la resistencia. (Fábregas, 1995: 85)

Es claro que la continuidad de las sociedades comunales de origen mesoamericano no se debe a debilidad del colonialismo ni a protección desde el Estado o la Iglesia, sino a la resistencia desde la comunalidad. Pero un problema en las miradas sobre la resistencia étnica, en este caso mesoamericana, está en su carácter eurocentrado y ubicado principalmente en el proletariado, es decir, en la población urbana empobrecida. Por un lado, se considera que el capitalismo ha arrasado a los grupos humanos hasta envilecerlos, despojándolos de humanidad, dignidad, conocimientos y alientos de futuro. Mediante un proceso de enajenación de lo real y lo imaginario los ha convertido en seres poco racionales al servicio del capitalista y sus intereses productivos. De manera que la superación de esta condición humana se encuentra en una revolución que tienda a generar una humanidad nueva. Esto significa una transformación de lo real y lo imaginario que tiene como

su punto de partida la idea de recomenzar, de "borrón y cuenta nueva", porque del pasado no queda nada más que ruinas. El sociólogo comunista italiano Roberto Massari plantea ese proceso de esta manera:

> El modo capitalista de producción no destruye a sus enemigos, sino que los adapta a su propio juego. El colonialismo, la expropiación de pueblos y países y la reducción de poblaciones enteras a la condición de clase explotada han sido secuelas del primer desarrollo capitalista, de las grandes concentraciones industriales y es hoy todavía una necesidad vital para el propio capitalismo.
>
> En relación con los países coloniales, el modo de producción capitalista parece dejar intacta gran parte de la estructura social existente. De hecho, la estructura social existente está vaciada de sus contenidos materiales y culturales y se ha plegado al servicio del capitalismo. El modo de producción y de vida tribal se transforma en "tribalismo", es decir, en sistemas que, pese a sus características unitarias dentro de la estructura comunitaria, se convierten en instrumentos de control de la administración pública colonial.
>
> En la sociedad colonial, de capitalismo subdesarrollado, es decir, que queda subdesarrollada en el desarrollo mismo de capitalismo, el modo de producción capitalista mantiene la forma de estructuras sociales y económicas precedentes, vaciándolas de la experiencia de unidad cultural y económica que lo había creado.
>
> No existe un movimiento de liberación real de los pueblos que, al conducir una lucha de liberación, no viva una cultura de unidad que reemprenda y renueve una historia de unidad, de la cual el mismo proyecto socialista no puede desentenderse, so pena de dejarse alcanzar por la misma lógica productivista y estatista del capitalismo al cual combate. Esta destrucción de la unidad que penetra cuanto toca es el carácter trágico de la sociedad capitalista. En los países de capitalismo desarrollado la destrucción total del mismo anhelo de unidad parece completa. (1974: 12)

Por el otro lado, si de lo pasado no queda nada recuperable, entonces hay que luchar por construir un "hombre nuevo", como decía el Che Guevara. Un mundo nuevo, del que no se utilicen las ruinas del pasado, sino que se construya para superarlas, para olvidarlas, encima de ellas. Luchar contra la dominación capitalista es un proceso en el que el pasado no tiene mucho valor, pues el capitalismo destruyó lo valioso y lo que subsiste es algo decadente, con poco valor. Incluso un anarquista como Ricardo Flores Magón decía que el modo de vida indígena, basado en el apoyo mutuo, había sido destruido por el desarrollo del capitalismo, especialmente durante el Porfiriato. En esto coincidía con Malatesta, un importante anarquista italiano que nació y vivió en el

campo durante la segunda mitad del siglo XIX y también pensaba una realidad distinta a la que posiblemente veía, pero quedaba invisibilizada por la fuerza del capital. Él argumentaba que:

> Es cierto que, en el estado actual de la humanidad, en que la mayoría de los hombres, presa de la miseria y embrutecida por las supersticiones, yace en la abyección, los destinos humanos dependen de la acción de un número relativamente escaso de individuos; es cierto que no se podrá conseguir que de un momento a otro todos los hombres se eleven lo suficiente para sentir el deber y hasta el placer de regular las propias acciones, de modo que redunden en el mayor bien posible de los demás. Pero si actualmente las fuerzas pensantes y directoras de la humanidad son escasas, no es ésta una razón para paralizar una parte de ellas y para someter muchas a unas cuantas particulares. (Malatesta, 1989: 75)

Bajo esa mirada, si el capitalismo envileció a la humanidad y nada valioso quedó para las mayorías es porque no se logró preservar algo importante. Por tanto, en la lucha revolucionaria no tenía sentido mirar al pasado para recuperar lo que se hubiera preservado mediante la resistencia para poderlo vivir libremente, sino que había que empezar desde cero, desde las ruinas de la sociedad que no supo resistir. Creer en el triunfo absoluto del capitalismo invisibilizaba a la resistencia y le negaba valor alguno. La idea general de revolución anticapitalista tendría como horizonte construir un mundo nuevo, una humanidad nueva, dejar atrás el pasado devastado por el capital. Pensar en valores pasados sería considerado más como una reacción procapitalista que como una reivindicación desde resistencias activas.

En el caso de los indígenas, la situación era peor pues desde esa perspectiva evolucionista se les consideraba sinónimo de absoluta abyección y atraso, por lo que la visión anarquista magonista es interesante de considerar. Ricardo Flores Magón y Voltairine de Cleyre sostenían a principios del siglo XX que el modo de vida de los indígenas era el poderoso cimiento sobre el que se podría reconstruir el mundo una vez que se hubiera logrado acabar con el Estado, el clero y el capital; es decir, que la experiencia histórica mesoamericana sería la base social autogestiva para vivir en libertad. Pero ellos decían también que para lograrlo habría que recurrir a la memoria, pues ese modo de vida

no había sobrevivido al Estado capitalista porfiriano. Voltairine decía en 1911 lo siguiente:

> Las costumbres comunistas de estos pueblos son muy interesantes, y también muy instructivas; las han estado practicando durante cientos de años, a pesar de la civilización extranjera que estaba siendo injertada en México (injertada en todos los sentidos de la palabra) y no fue sino hasta hace 40 años (es más, lo peor de ello no hace más de veinticinco años) que el creciente poder del gobierno hizo posible destruir esta antigua forma de vida de la gente... Con el desarrollo del régimen de Díaz... y toda la política de "civilizar México" ... esta vida india ha sido quebrada, violada de forma tan despiadada como nunca se habían arrancado a algún pueblo sus raíces para tirarlas al sol para que se marchiten como las malas hierbas. (en Maldonado, 2022a: 8-9)

Los indígenas hoy, herederos del modo de vida comunal mesoamericano, no resisten para olvidarse de su lengua, cultura y forma de vida al librarse del colonialismo capitalista, sino precisamente su lucha de resistencia consiste en preservar de esa destrucción impulsada y protegida por el Estado nacional todo aquello que quieren y pueden conservar para poder vivirlo libremente a raíz del fin de la dominación colonial. Coinciden con los comunistas en la lucha contra el capitalismo, pero no en los recursos para la construcción del orden postcapitalista.

La autogestión comunal

La autogestión es una característica socioeconómica que ha sido observada desde una perspectiva principalmente europea, sobre todo vinculada a la lucha obrera. Méndez y Vallota la explican así:

> La autogestión se opone a la "heterogestión", que es la forma de conducir las empresas, la economía, la política o la sociedad desde fuera del conjunto de los directamente afectados. Cuando decimos afuera nos referimos a que no es el conjunto el que asume la dirección sino un sector, que se aparta de la totalidad para usarla en su propio beneficio, tal como ocurre habitualmente en el mundo contemporáneo en el que el capital asume el control en su provecho. Tal es el caso en las empresas y la economía que las dirige el capital, pero similar sucede en la política con los partidos o en la sociedad con el Estado. Esta distorsión se manifiesta en que este dominio

heterogestionario se ejerce siempre mediante el poder, cuando no directamente por la violencia, y no con argumentos, ni razones valederas, ni consensos. (2006: 61)

Heleno Saña dice que "en sentido etimológico y estricto, la palabra «autogestión» significa gestión propia o autónoma, libre de toda heteronomía o coacción externa; es, pues, sinónima de autodeterminación o autogobierno" (1977: 8). Pone un ejemplo cercano a lo que exponemos:

> En la India se desarrolla, desde 1951, un movimiento autogestionario que, a pesar de su gran trascendencia cualitativa y cuantitativa, ha pasado casi completamente inadvertido en el mundo occidental, tan arbitrario a la hora de valorar las noticias y acontecimientos históricos.
>
> El movimiento gramdan fue fundado por Acharya Vinoba Bhave, un discípulo de Gandhi, y es de estructura antiautoritaria y no-violenta. Los gramdan son comunidades rurales autónomas, creadas al margen del Estado. Se han constituido con la tierra cedida voluntariamente por propietarios medianos y pequeños, pero también por algunos latifundistas. El gramdan se rige por una asamblea formada por todos los adultos de la comunidad. Los problemas que surgen entre los miembros de la comunidad se solventan dentro de la misma, sin recurrir nunca a una autoridad gubernamental. El movimiento gramdan ha logrado grandes éxitos no sólo en el ámbito agrícola e infraestructural, sino también en el plano humano, moral y social, al posibilitar la regeneración de un gran número de individuos sociales e incluso criminales. (Saña, 1977: 93)

Si decimos que la comunidad mesoamericana es autogestiva estamos diciendo que ha logrado resistir con base en la autogestión. Su forma de autogestión es comunal y su ámbito es la comunidad. La fuerza de la autogestión de las comunidades mesoamericanas está en su organización comunal, sustentada en una mentalidad colectiva que orienta la reproducción de la responsabilidad de todos para vivir lo mejor posible. Un ejemplo claro de autogestión mesoamericana es lo que conocemos como medicina tradicional. Se trata de un sistema que durante siglos se desarrolló exitosamente (de lo contrario no hubieran logrado soportar el peso del despojo colonial) y lo hizo con sus propios recursos, sin necesidad de apoyos externos. Sus recursos son cuatro: el conjunto de sabios que curaban y orientaban a la comunidad; una amplísima variedad de hierbas y prácticas médicas; lugares específicos de recuperación de la salud, tanto la casa del enfermo como lugares

de intervención sobrenatural como las cuevas o el cerro; y un conjunto de conceptos sobre las causas de la salud y la enfermedad. Todo esto es diametralmente distinto al procedimiento médico alópata hoy hegemónico. Entonces, desde la experiencia mesoamericana, podemos entender a la autogestión como la capacidad de la sociedad por organizar su vida y resolver sus necesidades y conflictos con base en la comunalidad.

El economista libertario italiano Amedeo Bertolo analizó la importancia de la autogestión en el pensamiento y lucha anarquistas y su aguda mirada no dejaba de estar centrada en las experiencias europeas de clase, urbanas, aunque logró percibir lo que serían puntos de encuentro con la comunalidad mesoamericana:

> Para que la rebelión de los esclavos se convierta en proyecto autogestionario, para que la lucha de clases se convierta en revolución emancipadora, es necesario que amplios sectores de las clases explotadas desarrollen una cultura, una voluntad y una capacidad autogestionaria, educándose en la autodeterminación individual y colectiva. Es necesario que pasividad y dependencia dejen de ser las características psicológicas de los trabajadores. Es necesario que iniciativa y responsabilidad dejen de ser monopolio de élites restringidas. (2015: 27)

Siguiendo este razonamiento, desarrollar una cultura autogestionaria, entendida como una voluntad colectiva y permanente sobre la base de una capacidad estructural, en contexto no comunal donde predominan la pasividad y la dependencia, requiere de la iniciativa y responsabilidad individual y colectiva. La sociedad comunal está organizada en lo real y en lo imaginario para ser autogestiva, no podría ser de otro modo, pues además la resistencia que sustenta debe estar en sus manos cotidianamente y no hay forma de que sea una política de Estado. Una cultura así sólo puede reproducirse con sus propios recursos. La autogestión vivida por la comunidad se topa con la autonomía impedida por el Estado. La lucha por autonomía y libre determinación es una lucha por recuperar lo que tiene y ha tenido. El Estado ha generado estructuras para limitar o impedir el ejercicio de autogestión más allá de la comunidad (caciques). Una de ellas es la escuela.

La reproducción cultural

Paul Willis, citado por Giroux (1985: 33), decía en los ochenta que "La educación no persigue la igualdad, sino la desigualdad [...] El propósito principal de la educación, el de la integración social de una sociedad de clases, sólo puede lograrse preparando a la mayoría de los chicos para un futuro desigual, y asegurando su subdesarrollo personal". Esto, que es claro e irrebatible, es incompleto desde una mirada mesoamericana, situada en esta realidad. Orientada por el marxismo que mira la reproducción capitalista a través de la escuela y el sistema educativo, esta teoría se enfoca especialmente en Francia, considerando las condiciones de su población. En síntesis:

> La teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron se refiere al papel de la educación como reproductora de la cultura, la estructura social y la económica a través de estrategias de clase. En su análisis de la sociedad francesa, estos autores detectan tres estrategias de clase diferentes en relación con la educación: la nueva clase media invierte en cultura para mejorar su status social; la elite cultural intenta conservar su posición de privilegio y no perder status; mientas que la clase dominante en la esfera económica trata de reconvertir parte de su capital en capital cultural, consiguiendo títulos académicos prestigiosos que le ayuden a mantener su posición y le den status. (Ávila, 2005: 165)

Si nos enfocamos en la población oaxaqueña, y en general en la población heredera de la civilización mesoamericana y del colonialismo que vive en otros estados de la República e incluso en otros países, debemos tomar en cuenta su carácter bicultural. Esto obliga a pensar el proceso de reproducción cultural de los colonizados en resistencia en su doble sentido y matriz: ellos son sometidos por la escuela (igual que todos) y a través principalmente de ella el Estado y el sistema de dominación han logrado que piensen y actúen como occidentales, es decir, como proletarios, como pobres o marginados mestizos en su relación cotidiana con el mundo colonial. Sin embargo, también resisten contra esa dominación y lo siguen haciendo porque se niegan a abandonar su cultura originaria.

Entonces, si desde el poder se impulsa la reproducción cultural de la sociedad, pero los colonizados en resistencia viven dos mundos, encontramos que la escuela y el sistema educativo contribuyen a reproducir la sociedad desigual desde la cultura dominante —obviamente no reproducen las culturas de las sociedades dominadas, que incluso se empeñan en que desaparezcan. La escuela no está diseñada para fortalecer las diferencias ni los mundos diversos, sino para abolir la diferencia y así generar igualdad en términos de homogeneidad. Como muestra podemos ver el trato dado a las lenguas mesoamericanas en la escuela; durante décadas se castigó su uso en las aulas y demás espacios escolares para lograr el fin castellanizador, es decir su desaparición o desuso. Cuando apareció el bilingüismo en la década de 1970, en las escuelas claramente se pretendía aprovechar las lenguas originarias para castellanizar mejor y no para fortalecerlas. Como decía Margarita Nolasco:

> La escuela, como institución, no juega un papel en el mundo institucional indígena, pues opera como un elemento de penetración cultural externo y como tal es tratado: aquellos indígenas que la aceptan, salvo raras excepciones, reniegan de su propia cultura, se niegan a sí mismo y desprecian sus valores tradicionales, mientras que los que son leales a su mundo indígena no se relacionan con la escuela. (1974: 26)

Desde entonces y posteriormente, los campos ganados por las lenguas mesoamericanas se han debido a los esfuerzos y propuestas de lingüistas e intelectuales indígenas que han logrado orillar al Estado a hacer concesiones, sin que eso signifique una intención gubernamental real y seria de apoyar lo que históricamente desprecia y combate (Ramírez, 2013).

En tanto colonizadas, las personas en resistencia sufren en las escuelas el mismo trato que el Estado da a los oprimidos, los mestizos sometidos al capital con el respaldo del Estado. El hecho reconocido de que en el sistema educativo oficial no haya planes pertinentes para la educación de niños y jóvenes en resistencia y, por tanto, se cursen los mismos planes nacionales —y se evalúen en función de las características de los mestizos— recibiendo el mismo trato con que se reproduce la sociedad desigual. Siguiendo a Bourdieu cuando caracteriza a la escuela como la autoridad pedagógica, el trabajo pedagógico, y la

relación pedagógica, Jorge García advierte que estos tres aspectos de la institución escolar capitalista:

> [...] ejercen una violencia simbólica al imponer a los hijos de las clases dominadas ese arbitrario cultural (el currículum escolar como cultura universal y necesaria) como si fuese "la cultura", al mismo tiempo que convierten en ilegitimas sus formas de cultura propias; es decir, se introduce una distinción entre los saberes legítimos y dominantes y otros saberes subordinados. Y, en la medida en que dicho arbitrario cultural concuerda con el capital cultural familiar de la mayoría de los hijos de la clase media, éstos se ven favorecidos: al final de la escolaridad su capital cultural familiar se ve reforzado con el capital escolar, mientras que los hijos de las clases bajas tienen, para obtener el éxito en la Escuela, que cambiar su capital cultural familiar por el escolar; de esta manera se construye la reproducción. El sistema educativo no sólo permite esa reproducción de las desigualdades (legitimándolas), sino que incrementa las desigualdades de partida. Bourdieu subraya el hecho de que la cultura escolar no es neutral, ya que enmascara relaciones de dominación que contribuyen a reproducir las desigualdades de clase. (2017: 73-74)

No es desde la escuela que se reproducen las sociedades dominadas ni la resistencia cultural. Ellas tienen sus propios espacios y procesos. Esto significa que la reproducción cultural mesoamericana, que necesariamente tiene el carácter de resistencia frente a la dominación colonial, se realiza en espacios propios, comunitarios, y mediante procesos impulsados y controlados por la comunidad y las familias. Mirando así, una escuela alternativa comunitaria como la universidad de Mezcala debe funcionar como un espacio ajeno que fortalezca lo propio; es decir, como una institución intervenida para ponerla al servicio de los intereses comunitarios. Es indispensable considerar las características del sujeto en formación, un sujeto bicultural por efecto de la dominación y la resistencia. Esto significa identificar, reconocer y fortalecer los procesos y espacios de reproducción de lo comunal, que se desarrollan fuera de la escuela pero que en ella pueden tener apoyos mediante la investigación y análisis.

Pedagogía comunitaria

Si regresamos a la idea inicial luego de este recorrido, podemos reorganizarla de la siguiente manera. En comunidades y en sociedades comunales, la educación es el proceso formativo para la reproducción cultural de la vida autogestiva en la perspectiva etnopolítica de la resistencia, y la pedagogía comunitaria es el método pertinente para complementar su formación cultural durante el proceso escolar. La clave son los fines de quien educa. De esta manera, ponemos ahora el acento en la pedagogía pertinente para formar al sujeto en resistencia.

De manera lógica, podemos decir que para formar sujetos comunitarios se requiere una pedagogía comunitaria. Esto significa distanciarse del tipo de pedagogía hegemónica que separa a los sujetos comunitarios de su comunidad y de lo comunitario, con base en la promoción de intereses y derechos individuales acorde con los intereses del capital y el Estado. Sin embargo, estamos hablando de un sujeto bicultural que quiere seguir resistiendo desde lo propio en ese mundo bicultural. Entonces, la pedagogía pertinente debe considerar los dos mundos de vida de este sujeto y formarlo en ambos. Esto implica estrategias educativas que fomenten la reproducción de la vida comunitaria con base en los conocimientos propios y en los ajenos o externos: los propios, mesoamericanos de hoy, para lograr continuidad etnopolítica; los ajenos, del currículum nacional, para entender las formas y sentidos de la dominación y poder transitar de la resistencia a la liberación.

Una discusión importante en este sentido es la de la pertinencia de la pedagogía crítica para este tipo de educación. Obviamente, el sujeto colonizado es oprimido por el capital y, por tanto, una pedagogía del oprimido o las otras formas propuestas por la pedagogía crítica de orientación marxista es adecuada para promover desde la educación el proceso de liberación al que se refería Freire. No obstante, el sujeto en resistencia no sólo es oprimido, sino que también es colonizado y lucha por librarse de esa dominación colonial, ha resistido frente a ella. Entonces la pedagogía crítica no es suficiente ni la más adecuada. Se requiere de la pedagogía decolonial, un tipo de pedagogía que entienda al sujeto en formación como oprimido, pero también como colonizado.

Mezcala en su proyecto universitario

Finalmente, unas reflexiones sobre las posibilidades de construir una universidad propia en Mezcala. El objetivo de una universidad alternativa (comunitaria o comunal) puede ser la formación profesional pertinente y local de sus jóvenes, pero se quedaría corta si no busca la incidencia de sus egresados en el proceso de resistencia comunitaria en cualquiera de los ámbitos profesionales en que se desempeñen. En términos de formación docente, el objetivo escolar es egresarlos, pero el objetivo etnopolítico es incidir en las formas de la educación y la pedagogía al trabajar frente a grupo o en algún colectivo. El egreso es un medio para lograr el fin, donde el fin no estaría en la superación individual, sino en alimentar y fortalecer el proyecto comunitario. Por lo tanto, el punto clave de la definición etnopolítica de un proceso educativo alternativo está en el perfil de egreso, que actúa como eje de la formación.

En el caso de formación docente, el perfil contendrá elementos como son:

- Las herramientas necesarias para formar sujetos autónomos y con conciencia etnopolítica.
- Los conocimientos de los ámbitos, características y formas de la dominación colonial, pudiendo discutir sus consecuencias.
- Una conciencia clara del contexto de resistencia frente a la dominación en que viven los sujetos del proceso educativo.
- Una identidad fortalecida como miembro de una sociedad en resistencia.

Además de:

- Manejar las corrientes pedagógicas.
- Tener conocimientos didácticos.
- Saber planear, etcétera.

Una estrategia importante es crear una estructura sólida de convergencia del pensamiento que permita generar y fortalecer las formas propias de pensar, al mismo tiempo que constituya un sujeto con

el cual dialogar, además de la asamblea. El diálogo académico es una función central en la educación superior alternativa, con el fin de que alimente desde lo propio a las escuelas de distinto nivel en la comunidad y región. Un Colegio de Intelectuales Coca sería un espacio de visibilización, confluencia e impacto tan importante e influyente como lo han sido en Oaxaca la Fundación Comunalidad en la Sierra Juárez y Servicios del Pueblo Mixe, la Academia de la Lengua Mixteca en los estados de Oaxaca, Guerrero y Puebla o la Casa de la Cultura de Juchitán en el Istmo. Mezcala puede mostrar formas importantes en la consolidación y fomento de procesos formativos de sujetos en resistencia desde la comunidad y lo comunitario.

Referencias

Ávila, M. (2005) Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1): 159-174.

Bartolomé, M. A. (1993) "La construcción de la persona en las etnias mesoamericanas". En *Anuario 1992 del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*, Chiapas (pp. 140-164). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Gobierno del Estado de Chiapas.

Bermúdez, F. M. (2020) *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Instituto Superior Intercultural Ayuuk.

Bertolo, A. (2015) *Notas sobre anarquismo en salsa autogestionaria y sobre autogestión en salsa anarquista*. Ediciones La Peste. Disponible en línea: https://dn720005.ca.archive.org/0/items/peste_2015_bertolo/peste_2015_bertolo.pdf

Camarena, C. y Morales, T. (coords.) (2016) *Memoria: Experiencias de museos comunitarios y redes nacionales*. Red de Museos Comunitarios de América; Unión de Museos Comunitarios de Oaxaca.

Cencos Sección Veintidós. (2024) Conversatorio "Trayectoria político-pedagógica del Plan Piloto-CMPIO" (video), 17 de abril. Disponible en línea: https://fb.watch/x7-o5fi4AZ/

Cerutti, D. (2016) Prepas comunitarias en defensa del territorio. *SubVersiones*, 9 de febrero. Disponible en línea: https://insurgenciamagisterial.com/prepas-comunitarias-en-defensa-del-territorio/

Colectivo Estatal Pedagógico y de Acompañamiento del PTEO. (2013) *Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca. El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca; Sindicato de los Trabajadores de la Educación-Sección XXII; Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación. Disponible en línea: https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2019/08/CuadernilloPTEO-2013-MASIFICACIÓN-PTEO.pdf

Fábregas, A. (1995) "La resistencia indígena a la civilización occidental". En J. M. Muriá (ed.) *La resistencia al totalitarismo* (pp. 77-87). El Colegio de Jalisco.

Gallardo, C. (2013) *Educación escolar, política comunal e ideología étnica: los maestros indígenas de Santa María Tlahuitoltepec*. Tesis para obtener el grado de maestro en Antropología Social, CIESAS Pacífico Sur, México.

García, J. (2017) Educación y reproducción cultural: el legado de Bourdieu. *Praxis Educacional*, 2(2): 71-77.

Giroux, H. (1985) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44: 36-65.

González Casanova, P. (2006) "El colonialismo interno: una redefinición". En A. Borón, J. Amadeo y S. González (comps.) *La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas*. CLACSO.

Kreisel, M. (2017) *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca: resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes*. Tesis para obtener el grado de doctor en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana, México. Disponible en línea: https://www.uv.mx/pdie/files/2015/06/Tesis_Maike-Kreisel.pdf

Malatesta, E. (1989) *La anarquía y el método del anarquismo*. Premià.

Maldonado, B. (2022a) Orden basado en el apoyo mutuo: razón anarcomagonista y pueblos indígenas en Oaxaca, México. *RIDPHE_R, Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 8: 1-14. Disponible en línea: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/16975/12152

————— (2022b) Comunalidad: el modo de vida de los pueblos mesoamericanos. *Cuadernos Fronterizos*, 18(56): 18-24. Disponible en línea: https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuadfront/issue/view/756/887?fbclid=IwAR2-LrvFrUE2gawdQ0QGkhqv6w_6hLSfi3nrtZnQGM3_SqZBsUYnRi6xkfc

————— (2019) Movimiento social y apropiación indígena del conocimiento antropológico: la ENAH en Oaxaca (1982-1993). *Revista de El Colegio de San Luis*, IX(20): 1-25.

————— (2018) "Movimiento social y movilización de conocimientos comunitarios en Oaxaca". En PISoR Grupo de Investigación. *Movimientos*

sociales, resistencias y universidad. Sobre la incidencia social del conocimiento (pp. 247-280). Gedisa.

———————— (2015) "La educación comunitaria en Oaxaca: fundamentos, experiencias y características". En *Memorias del Primer Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina* (pp.118-131). Universidad Nacional Autónoma de México.

Maldonado Ramírez, C. (2021) Hacia un nuevo horizonte de educación superior: la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. *Ichan Tecolotl*, 32(344). Disponible en línea: https://ichan.ciesas.edu.mx/hacia-un-nuevo-horizonte-de-educacion-superior-la-universidad-autonoma-comunal-de-oaxaca/

Maldonado Ramírez, C. y García, E. (coords.) (2013) *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.

Martínez Luna, J. (2013) *Textos sobre el camino andado*. Tomo I. Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca A. C. (CMPIO); Centro de Apoyo al Movimiento Popular Oaxaqueño A. C. (CAMPO); Coordinación Estatal de Escuelas de Educación Secundaria Comunitaria Indígena (CEEESCI); Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO).

Martínez Marroquín, F. (2019) *Voces indígenas que dieron vida a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Una perspectiva de sus fundadores*. Tesis para obtener el grado de maestro en Pedagogía, FES Aragón – Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Massari, R. (1974) *Teorías de la autogestión*. El Sudamericano. Disponible en línea: https://elsudamericano.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/137-teorias-de-la-autogestion.pdf

Méndez, N. y Vallota A. (2006) Una perspectiva anarquista de la autogestión. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 12(1): 59-72.

Meyer, L. y Soberanes, F. (2022) "La defensa anti-colonialista de la primera infancia como territorio cultural y lingüístico de las comunidades originarias". En B. Maldonado Alvarado y R. Moreno Badajoz (coords.) *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 147-184). Universidad de Guadalajara.

Nolasco, M. (1974) Educación y medios de comunicación masiva. *Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación*, 5: 25-38.

Ramírez, E. (2013) *La educación indígena en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Rendón, J. J. (2003) *La comunalidad, modo de vida en los pueblos indios*. Tomo I. Dirección General de Culturas Populares e Indígenas.

Robles, S. y Cardoso, R. (comps.) (2018) *Floriberto Díaz. Escrito: Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Saña, H. (1977) *La autogestión a través de la historia*. G. del Toro Editor. Disponible en línea: https://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/libros/Heleno%20Saña%20-%20La%20autogestón%20a%20través%20de%20la%20historia.pdf

Soriano, T. (2023) *El saber-hacer, creer-en, conocer con y cha' ndo'o rë' (la palabra que educa). Una aproximación a la construcción del sujeto chatino desde una pedagogía propia*. Tesis para obtener el grado de doctor en Pedagogía, FES Aragón – Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Soto, A. (2016) *Desenmarañando la disputa ontológica: los jóvenes y los territorios entretejidos con las violencias hacia los pueblos indígenas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca*. Tesis para obtener el grado de doctor en Desarrollo Rural, Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, México.

Capítulo 14
Una pedagogía en defensa del territorio y la vida-existencia comunitaria[1]

Rocío Moreno Badajoz

La iniciativa de la Universidad Comunitaria Mexcala de forjar una educación autónoma se asienta en un camino de décadas de trabajo en proyectos autónomos y autogestivos del Colectivo Mezcala. Ésta es una agrupación formada por mujeres, hombres, jóvenes, infantes y adultxs Cocas, quienes saben que los procesos de lucha y resistencia son de largo aliento al igual que sus efectos de justicia y libertad serán para el goce de las generaciones venideras.

En el 2007, iniciaron un taller denominado "Talleres de Historia Comunitaria de Mezcala", dirigidos a pobladorxs de la comunidad, con el fin de fortalecer su origen, sus leyendas, sus mitos, recorrer sus metonimias sagradas y conocer las demandas de otros movimientos etnopolíticos del país (El Ingobernable, 2011). Estos encuentros han fluido sin disociar el hacer del pensar y del recordar, de mover el cuerpo y las manos al mismo tiempo que se trabaja con la memoria, de amasar el barro, subir el cerro o mojar el cuerpo en el lago. Estos esfuerzos han sido la primera escuela sin aulas y han funcionado como encuentros donde la circularidad de las historias locales ha tejido una red, dentro y fuera de Mezcala.

En este camino, la comunidad Coca de Mezcala ha proyectado una universidad en las 10 hectáreas de terreno recuperadas, tras un juicio agrario que duró 20 años contra la invasión del empresario Guillermo Moreno. En ese terreno, ubicado en lo alto del cerro del Pandillo, se

1. Agradezco los comentarios de Margarita Robertson Sierra a la versión previa de este documento.

formará a jóvenes comunerxs de Mezcala y de la región en pedagogía, derecho y agroecología.

El Comisariado de Bienes Comunales cedió el uso de las tierras en comodato para realizar el proyecto de la universidad de Mezcala. A diferencia de las instituciones escolares instaladas en la comunidad, este terreno cedido no incauta al poder comunal. Por lo regular, como señala Benjamín Maldonado (2022), los centros escolares funcionan en espacios expropiados a la comunidad a través de un terreno cedido voluntariamente al mandato y voluntad del sistema educativo (estatal o federal). La Universidad Comunitaria Mexcala será presidida por "la Asamblea Comunal Universitaria, órgano supremo de toma de decisiones" y conformada por quienes participan en el proyecto educativo. Se nombrará a un Consejo Universitario que ejecutará las tareas encomendadas por la Asamblea. Tanto la Asamblea como el Consejo estarán regidos bajo los principios de la comunalidad y colectivos emanados de la Asamblea de Comuneros (El Ingobernable, 2023). Por tanto, en esta propuesta educativa los contenidos y conocimientos no pueden diferir de la vida comunitaria, sino son inherentes a ésta.

En este capítulo exponemos el proyecto de la carrera de Pedagogía, así como los fundamentos y principios de los que hemos partido para su construcción. Para entender el contexto socioeducativo en el que estamos situados presentamos el panorama de la oferta educativa en el estado de Jalisco.

La educación y pedagogía en las escuelas de educación superior de Jalisco

En Jalisco quienes aspiran a estudiar una licenciatura en educación o pedagogía pueden escoger entre 105 programas, repartidos en 64 planteles educativos y distribuidos en 19 municipios (DGPPyEE, 2024). De esta amplia oferta educativa 46 centros escolares funcionan como privados y el resto son públicos. La ciudad de Guadalajara concentra el 40 por ciento de esta oferta educativa. Entre las 18 escuelas públicas que ofrecen las carreras de educación o pedagogía se encuentran 11

escuelas normales, cinco sedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y tres programas a cargo de la Universidad de Guadalajara (UDG).

Esta amplia oferta contempla una diversidad de ámbitos de acción en la educación. Si bien la mayoría mencionan la intención de formar a profesionales para el ejercicio de la docencia en el sistema educativo nacional, y en todos los niveles, el desempeño de las y los aspirantes se amplía a otros procesos y procedimientos. Se promete la inserción de egresadxs en espacios de gestión y administración educativa no sólo en instituciones escolares, sino en la orientación de proyectos de desarrollo humano en museos, empresas o fundaciones. Se les prepara como consultorxs y capacitadorxs de programas. Las palabras innovación y competencia aparecen con frecuencia para adiestrar a lxs futurxs profesionistas.

Se observa una retórica cargada al modelo empresarial, de educación-empresa y un educador(a)-emprendedor(a), derivado de lo que Christian Laval y Pierre Dardot (2013) designan como *La nueva razón del mundo*: el neoliberalismo. El giro neoliberal instauró como práctica de gobierno estatal una lógica de empresa privada. En los años ochenta organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y Desarrollo (OCDE), desempeñaron un papel esencial en esparcir este modelo (Laval y Dardot, 2013: 276) y promover la internalización ideológica de la cultura de la empresa en los planes educativos en los agentes de la educación para garantizar el buen funcionamiento y esparcimiento del capitalismo (p. 250).

El neoliberalismo consolidó en la educación un caso ejemplar en la construcción de la situación de mercado. Con la enorme cantidad de escuelas, donde padres de familia, tutorxs y estudiantes, vistos como consumidorxs, pueden escoger de forma libre y racional la opción que les represente la mejor oportunidad. Se invoca a las familias a la libertad de elección con base en el costo-beneficio para optar por un u otro producto o servicio que responda a las necesidades familiares. No obstante, como advierte Laval y Dardot, "la libertad de elección promueve la desigualdad" ya que no todas las familias tienen las mismas posibilidades y recursos (2013: 308).

La competencia y el modelo empresarial se expresan en la educación en sus estructuras, procesos, estrategias, productos y el personal. Los planteles escolares compiten por acaparar clientxs. Incluso los que funcionan con recursos públicos, al interior se organizan y administran bajo una lógica empresarial y de mercado que propician la competencia con otros centros escolares (Laval y Dardot, 2013: 226-227). Lxs nuevos educadores también compiten unxs contra otrxs por ser contratados en emprendimientos con esquemas de contratación por lo general inestables, con total ausencia de derechos laborales y cargas de trabajo intensas donde el salario está sujeto al rendimiento individual del trabajadorx. "Este último método, al vincular la remuneración con el rendimiento y la competencia, acrecientan el poder de la jerarquía y reduce todas las formas extensivas de solidaridad" (Laval y Dardot, 2013: 230).

La educación que prima la competencia y la racionalidad empresarial orienta a la reproducción de relaciones utilitarias y de transacción. Promueven un individualismo que se contrapone a la solidaridad y fraternidad; además concibe al éxito y el bienestar personal como productos del esfuerzo individual. Esto desconoce cualquier lazo social y familiar que sostiene y contribuye en lo personal. Este escenario permea al país, puesto que los planes y programa de estudio de educación básica y normal están sujetos y centralizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Por otra parte, estudiosas han señalado que las mallas curriculares están diseñadas para población que vive en contextos urbanos, cuando en México predomina lo rural (Rubio y Castro, 2020). En Jalisco, sólo la licenciatura en Educación Indígena que ofrece el CUNorte de la UDG contempla la formación de docentes para actuar en contextos rurales y con poblaciones originarias. Este centro se ubica en el municipio de Colotlán, al norte del estado, donde radica el pueblo wixárika que tiene la mayor presencia estatal y asentamiento rural. Esta licenciatura surgió en 2022 a petición de miembros de comunidades wixárikas (Miranda, 2021). Se diseñó, en colaboración entre el centro universitario, comunerxs indígenas (Serrano, 2022), algo poco usual en el panorama educativo nacional y programas reconocidos por la SEP. Las 11 normales públicas y siete privadas, así como de cinco sedes de la

UPN, apenas contemplan la formación para la enseñanza en contextos rurales. En la mayoría de los diseños curriculares existe una infravaloración a los contextos, las prácticas, los conocimientos y las formas de vida rural, mediante el enaltecimiento de lo urbano donde se considera está el desarrollo, el progreso y la civilidad.

La licenciatura en Pedagogía de la Universidad Comunitaria Mexcala, aún en construcción, tiene como objetivo el formar maestrxs que respondan a las necesidades de las comunidades, pueblos, barrios, colectivos y personas arraigadas en contextos rurales y/o pueblos indígenas. Albergará a jóvenes del pueblo Coca de Mezcala, de otros pueblos indígenas de la región occidente del país y de las localidades vecinas de San Pedro Itzicán, Chapala, San Luis Soyatlán, Juanacatlán, El Salto y Casa Blanca. El diseño de la malla curricular que se presenta a continuación intenta que lxs profesionales de la carrera de Pedagogía sean capaces de engranar dos grandes ámbitos de incidencia educativa: la educación formal con los contenidos curriculares y la educación comunitaria con el sostenimiento de los saberes, los conocimientos y las epistemes locales.

La carrera de Pedagogía de la Universidad Comunitaria Mexcala

Como se observa, la carrera de Pedagogía está diseñada con una duración de cuatro años, dividida en ocho semestres. En este diseño colaboran, a petición y consulta con algunos miembros de Mezcala, quien este texto suscribe, Manuel Moreno Castañeda, Lorenza Petersen y Margarita Robertson. Está estructurada, hasta ahora, en cuatro ejes formativos: 1) Procesos Educativos: dotará de las teorías del aprendizaje, recursos metacognitivos y mediaciones pedagógicas; 2) Etnoeducación: donde se retoma la instrucción a la educación comunitaria, la etnoterritorialidad y las alternativas educativas autónomas, feministas comunitarias y en defensa del territorio; 3) Lengua, cultura y comunicación: abarca el reconocimiento de las diversas formas de expresión y la defensa del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas indígenas; 4) Metodologías de la investigación: donde estudiantes concretarán los

MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Ejes Temáticos	1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
Procesos educativos	Conocimiento de los educandos	Educación como proceso complejo, cultural, total, y relacional	Teorías del aprendizaje I	Teorías del aprendizaje II	Mediaciones pedagógicas I	Mediaciones pedagógicas II	Historia de la educación	Optativa abierta
Etnoeducación	Etnoeducación	Civilización Occidental y su modelo de desarrollo	La cultura como adaptación	Pedagogías decoloniales y antirracistas	Educación comunal y comunitaria	Pedagogías Críticas	Pedagogías territoriales	Pedagogías feministas y feministas comunitarias
Lengua, cultura y comunicación	Nuestras lenguas y lenguajes	Cultura, lengua y cosmovisión	Modos de aprender y contar nuestra historia y nuestra cultura	Teorías lingüísticas	Optativas: * Lengua originaria I * Proyecto de lengua, cultura y comunicación I*	Optativas: * Lengua originaria II * Proyecto de lengua, cultura y comunicación II	Optativas: * Lengua originaria III * Proyecto de lengua, cultura y comunicación III	Optativas: * Lengua originaria IV * Proyecto de lengua, cultura y comunicación IV
Metodología de la Investigación	Lectura y redacción I	Lectura y redacción II	Introd. a la metodología de la investigación I	Introd. a la metodología de la investigación II	Elaboración de un proyecto de investigación (Tesis)	Presentación del proyecto de investigación (Tesis)	Optativas	Optativas
Interdisciplinario	Introducción al derecho y la justicia social (Legislación educativa)	Derechos Humanos de los pueblos originarios	Planeación de parcela y unidad de producción comunal	Relaciones agroecológicas con otras formas de vida				

* Dirigido a la investigación, rescate, defensa y/o enseñanza de una lengua.

aprendizajes de los ejes anteriores a través de implementar proyectos de investigación o intervención comunitaria; 5) Interdisciplinario: integra aprendizajes de asignaturas de las carreras de Derecho y Agroecología indispensables para las y los futuros educadores.

La pedagogía se verá y entenderá en su praxis, donde entre las teorías y las prácticas se borran las fronteras (Moreno, 2024). Esto se hará desde la articulación entre la reflexión y la acción, que conduce a la transformación de las estructuras patriarcales de dominación, opresión y colonización, basadas en la raza, la etnia, el género, entre otras. El currículo se sostiene en pedagogías críticas, contra-hegemónicas, de la liberación, decoloniales, feministas y de la comunalidad. Estos aportes brindarán situaciones problematizadoras de la existencia humana, con que taladrar la conciencia de aspirantes, quienes a través de su praxis contribuirán a desnormalizar y desnaturalizar situaciones de opresión y a configurar una educación dialéctica que establezca nuevas relaciones sociales con la vida-existencia comunitaria y el territorio.

Las tradiciones epistémicas occidentales hegemónicas, separan y generan desapego entre quien conoce y lo conocido, o lo que hay que conocer del mundo. "Se basan en una división entre mente y mundo, o entre razón y naturaleza como un *a priori* ontológico" (Mbembe, 2023: 26). El plan curricular de la carrera de Pedagogía va encaminado a que lx estudiante valorice, comprenda y reflexione (con base en el pensamiento crítico) el mundo que habita, qué conocimientos comunitarios y académicos porta, cuál ha sido su historia y la de su localidad y qué uso resguardan sus lenguas. Después de haber examinado su origen y arraigo, se irradia a que jóvenes estén abiertos al descubrimiento de otros conocimientos (teóricos y empíricos), mundos, realidades cambiantes, luchas y procesos político-organizativos esparcidos por Latinoamérica.

En esta propuesta político-pedagógica la noción de educación no se limita a la escolarización, y los procesos educativos institucionalizados incorporan otros espacios donde la comunidad aprende de quienes comparten sus saberes, conocimientos y experiencias. Se aprende de la milpa, del mercado, de las fiestas comunales y los oficios locales. En concordancia con Silvia Rivera Cusicanqui (2018), se reconoce que, si

bien la universidad y los libros nos motivan, no contienen todas las respuestas y los espacios donde se teje la vida comunitaria ayudan de forma esencial a formular más preguntas. Romper con el encierro escolar permite reavivar los espacios comunitarios, las economías campesinas (solidarias y de cooperación), las epistemologías propias, las tecnologías alternativas y/o los medios de comunicación locales como campos pedagógicos.

El horizonte político-utópico, y desafío, del uso de estos campos pedagógicos radicará en dinamizar las diversas actividades (económicas, productivas, espirituales y recreativas) con la universidad y las habilidades de la vida cotidiana comunitaria. Asimismo, involucra los saberes locales, junto con lxs habitantes, en diálogo con otros conocimientos formales y aportes teóricos. Un diálogo que en ocasiones será conflictivo. Por tanto, será indispensable aprender a habitar el conflicto. En este sentido, se busca que la malla curricular este transversalizada por lo comunitario de manera teórico-política. La producción y reproducción de la vida comunitaria y sus principios éticos (de reciprocidad, solidaridad, comunalidad, convivencialidad, respeto, buen vivir, trabajo mutuo, entre muchos otros) permitirán "avanzar en la crítica radical a todo un sistema de cosificación, fetichización y mercantilización de los individuos y las relaciones sociales" (Cabaluz, 2015: 131).

Esta propuesta educativa asociada a la vida sociocomunitaria y a las necesidades materiales de lxs habitantes, alejadas de las lógicas capitalistas, se encuentra en vínculo estrecho a la vida en la tierra, al territorio comunal y a los bienes comunes. El territorio, los caminos, la isla de Mezcala, las montañas y el lago se incluirán como campos pedagógicos, así como las prácticas rituales, espirituales y cosmogónicas que ejercen pobladores en estas metonimias sagradas. El campo pedagógico abarca tanto el sentido material y simbólico del territorio como su contenido narrativo con que sostiene la historia y la normativa de cada comunidad. A través de los aportes de las pedagogías de tierra, la ecopedagogía, los ecofeminismos, la etnoterritorialidad y la comunalidad, se aprehenderán una serie de principios éticos y prácticas políticas con que transformar la relación con la tierra, con los seres vivos y los territorios comunales.

Inyectar la sensorialidad de la vida comunitaria y el territorio contiene el horizonte utópico de propiciar en lxs jóvenes sus defensas. Para ello, las pedagogías feministas coadyuvarán a resaltar la experiencia, la emotividad y el cuerpo como fuentes relevantes de producción de conocimiento. De esa manera, tanto los olores, los colores, los sonidos y los sabores barriales como la borrasca, el viento, la lluvia, la montaña y el lago se constituirán como recursos de aprendizaje y expresión del ser, hacer y conocer.

La formación en el reconocimiento de saberes locales incluye los ámbitos de la expresión artística. El arte se vive en pueblos y comunidades indígenas a través del tejido, de las danzas, de la música, de la poesía, del teatro. El arte estará presente en esta propuesta educativa de manera transversal y a través de asignaturas optativas en pintura, danza, música o gráfica, a partir de las necesidades de lxs estudiantes y del proceso de la universidad.

Otro ámbito de formación vital consiste en la mejora de procesos educativos y del ejercicio profesional. En el eje de metodologías de investigación, los primeros semestres están concentrados en dotar de habilidades en lecto-escritura, comprensión de textos académicos y de argumentación. A partir del tercer semestre y hasta el egreso, la formación además se desplegará en espacios, situaciones y problemas reales. Con base en inquietudes personales y/o necesidades socio-comunitarias avaladas por las Asambleas, lx estudiante se integrará en ambientes escolares o en proyectos de intervención comunitaria. Diseñarán y ejecutarán un plan de acción sostenido en enfoques de investigación e intervención ética y políticamente comprometida con la transformación y la justicia social, y con la praxis dialógica como motor dinamizador. La ejecución del plan de acción puede requerir la integración de profesionales de las otras carreras de agroecología y derecho.

La reflexión y el análisis constante permitirá además de mejorar su práctica, aportar a la transformación de la realidad escolar, territorial o comunitaria. El eje de investigación y metodologías aportará así un carácter político a esta carrera y a la educación. Éste puede contribuir en la transformación de proyectos educativos locales, a fortalecer proyectos organizativos, autogestivos, autónomos o de resistencia en

sus comunidades o apoyar en la reconstrucción y revitalización de memorias, saberes e historias propias, entre muchas otras posibilidades.

Esta propuesta de educación autónoma "pasa por reinventar el lugar del profesorado en el aula, conformar nuevas formas de aprender, lograr que las y los estudiantes tengan el control de su proceso formativo" (El Ingobernable, 2023: 6). Para esto, se propone trabajar las actividades en guías de enseñanza-aprendizaje que no repliquen relaciones de poder profesorx-estudiante que por lo regular imperan en los recintos escolares.

La comunidad Coca de Mezcala tiene una larga historia no sólo de lucha, de resistencia y de defensa de su territorio su cultura y su forma de gobierno, también de construcción cotidiana de su autonomía. La Universidad Comunitaria Mexcala surge de la lucha histórica de este pueblo y es parte de su proceso de construcción de autonomía. Esto en un contexto que tiende cada vez más a convertir estos territorios y estas culturas e incluso la educación en mercancía.

En este sentido está proyectada la carrera de Pedagogía, buscando formar maestrxs comprometidxs con la transformación y la justicia social. Maestrxs que en su práctica educativa incluyan la investigación y el reconocimiento de los saberes comunitarios como saberes valiosos y útiles en estos tiempos extremos de crisis civilizatoria. En palabras del Colectivo Mezcala:

> La educación autónoma es una expresión más de la lucha por el territorio comunal, por la defensa de la historia de resistencia y la posibilidad de seguir siendo una comunidad que se propone enfrentar los embates del capitalismo para crear un nuevo mundo. (El Ingobernable, 2023: 6)

Referencias

Cabaluz, F. (2015) *Entramando pedagogías críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Editorial Quimantú.

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa - DGPPyEE. (2024) *Sistema de Indicadores Educativos de los Estados Unidos Mexicanos*. Disponible en línea: https://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx

El Ingobernable. (2023) *Periódico comunitario de Mezcala.*

El Ingobernable. (2011) *Periódico comunitario de Mezcala.*

Laval, C. y P. Dardot. (2013) *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre una sociedad neoliberal.* Gedisa.

Maldonado, B. (2022) "Territorialidades del magisterio indígena oaxaqueño, una mirada desde la idea de comunalidad". En B. Maldonado y R. Moreno (coords.) *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 93-117). Universidad de Guadalajara.

Mbembe, A. (2023) *Descolonizar la universidad.* Politécnico colombiano Jaime Isaza Cadavid.

Miranda, P. (2021) Alista CUNorte nueva licenciatura en educación indígena. Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara. Disponible en línea: https://cunorte.udg.mx/noticias/2021/agosto/11/alista-cunorte-nueva-licenciatura-en-educacion-indigena

Moreno, M. (2024) Diseño curricular de la licenciatura en Pedagogía. Manuscrito no publicado.

Rivera Cusicanqui, S. (2018) *Un mundo Chi'xi es posible. Ensayos desde un presente en crisis.* Tinta y Limón.

Rubio, M. y G. Castro. (2020) "Futuros docentes de educación primaria en una escuela sinaloense del contexto rural". En D. Juárez y J. González (coords.) *Formación de docentes para territorios rurales. Miradas internacionales* (pp. 161-169). Colofón.

Serrano, I. (2022) Crean licenciatura en educación indígena en Mezquitic. *Ciudad Olinka.* Disponible en línea: https://ciudadolinka.com/2022/07/15/crean-licenciatura-en-educacion-indigena-en-mezquitic/

Capítulo 15
Una invitación a construir el conocimiento de manera gozosa

Lorenza Petersen Orendain

La educación es un aprendizaje que no se reduce a las aulas o a un mero esquema conocido como escuelas, sino que son procesos por los que se va caminando y avanzando en la conquista del conocimiento de la realidad a través de los objetos, ya sea dentro de una institución o en la vida cotidiana. Las escuelas, por su parte, son instituciones creadas por la sociedad, en el mejor de los casos, para generar conocimiento. Idealmente son espacios en los que las y los alumnos y maestros pueden tener la capacidad para gozar y amar el conocimiento aprendiendo por el placer de experimentar la emancipación que esto ocasiona.

La Universidad Comunitaria Mexcala es una invitación a vivir la experiencia de aprender en un espacio que intenta no sucumbir al sistema social, económico y político, o al menos, estar conscientes de que existe esta insistente batalla por atraparnos entre sus redes y así, podernos proteger. Invitamos a los alumnos y maestros a un espacio donde se mantendrá la crítica, reivindicando los saberes comunitarios y el gozo por el buen vivir.

Todos los seres humanos tenemos la necesidad de conocer, al mismo nivel de otras necesidades como son el comer, amar, respirar, etcétera. Pero es una necesidad básica que puede quedar trunca si se coarta la curiosidad o no se da el espacio para que se pueda disfrutar. El conocimiento es una forma de adaptación y, como dice J. Piaget, "la adaptación es el equilibrio entre el organismo y el medio" (1990: 15). Es decir, se trata de una relación entre el objeto y sujeto con la cual se

acrecientan las estructuras cerebrales partiendo de un desequilibrio óptimo generado por el acercamiento al nuevo objeto de aprendizaje.

La escuela, en este caso la universidad, es un espacio en el que invitamos a los alumnos a acercarse al conocimiento de una manera placentera construyendo sus aprendizajes poco a poco. Pero para ello, se requiere de una estructura bien cimentada, donde las nociones que se les ofrezcan deberán de mantener una lógica, una razón de ser con relación al ambiente y a su comunidad, pero, sobre todo, deberán de ser críticas de este sistema económico, político y social, antropocéntrico *per se*, que nos está llevando a una destrucción del ambiente sin precedentes y, con ello, de las relaciones personales con cada uno de los seres vivos que habitamos este planeta. La construcción del conocimiento se hace a partir del aprendizaje de ciertas nociones que el maestro considere necesarias para ello, contribuyendo con el desarrollo de adultos más críticos, analíticos, empáticos, con capacidad para sintetizar, pensar, comprender, entre otras muchas adquisiciones que se propondrán en cada una de las indicaciones.

Esta propuesta de trabajo, por medio de guías, es muy valiosa pues los alumnos pueden construir su propio conocimiento de manera autónoma, contribuyendo con esto, a la posibilidad de trabajar a la distancia o de manera presencial. La construcción de estas *Guías de Trabajo* es de gran aprendizaje tanto para los maestros, como para los alumnos, otorgando así la posibilidad de formar parte de este espacio en el que se prepondera la construcción del conocimiento en comunidad y con las condiciones que se vayan presentando, ya sea a la distancia o en las aulas.

Para ello se requiere hacer las programaciones, un instrumento necesario para abordar el conocimiento, un trazo definido por donde se irá caminando para lograr el objetivo general de cada una de las materias. El objetivo general es el punto integrador de cada uno de los temas que componen la programación y que se proponen alcanzar el conocimiento de una determinada rama del saber, no *per se*, sino como vehículo para construir estructuras mentales que serán el cimiento que quede a nivel cerebral para futuros conocimientos.

Cada uno de los temas propuestos en la programación, deberá de tener un objetivo particular, mismo que nos llevará a matizar y determinar el objetivo general. Los temas que se proponen en la programación, con sus actividades y problemas (nociones) deben de fomentar el desarrollo tomando en cuenta, como decía J. Piaget, "la transformación temporal de estructuras en el doble sentido de la diferenciación de subestructuras y de su integración en totalidades" (1969: 66). No podemos descuidar en cada uno de los temas de la programación, que se incluyan actividades que favorezcan la ejercitación de las nociones anteriores y así se estará también favoreciendo a la inclusión. Cada nuevo tema que se presenta en la programación deberá de incluir y superar, de alguna manera, al tema anterior. Logrando con ello niveles sucesivos y superiores de equilibrio para alcanzar la adaptación que se propone.

Es por esto por lo que el acercamiento que sugerimos de aprendizaje sea por medio de los instrumentos llamados *Guías de Trabajo*, que también son "un instrumento de gran valor, siempre y cuando, su estructura y las actividades que la conforman, sean detenidamente elegidas y evaluadas, de tal manera que el educando pueda, a través de ellas, canalizar y dirigir su interés" (Fors, 2007:1). El tema de interés en los alumnos tiene mucho que ver con su historia, su entorno cultural y su edad, teniendo siempre presente estas tres características para promover en lo posible su interés por el conocimiento.

La *Guía de Trabajo* responde a la necesidad que tenemos todos los seres humanos de establecer los límites adecuados para ponernos en contacto con la realidad exterior y promover, en lo posible, su interés por el conocimiento. Un límite, dentro del campo del conocimiento, no es una restricción, ni una meta, sino señales que indican el territorio que se va a explorar, pero no debe de ser una delimitación fija e inmóvil, deberá de ser flexible, llevando en sí el movimiento que le es propio al proceso de conocimiento. En palabras de María E. Fors:

> A medida que el educando se vaya acercando a los límites propuestos en la *Guía de Trabajo*, estos se irán alejando, situación semejante a la que vive el hombre en el mar cuando se dirige hacia el horizonte, una línea claramente trazada, una meta jamás alcanzada. Así será como, la *Guía de Trabajo*, a la vez que le muestra al

alumno lo que puede conocer, lo acerca un poco a la conciencia del conocimiento que permanece inaccesible. (2007: 1)

Una *Guía de Trabajo* puede realizarse en cualquier espacio donde se pueda acceder al material propuesto como referencia bibliográfica, esto es, un área que invite al alumno a trabajar, que refleje que el maestro trabaja en ella. Es necesario tomar en cuenta que el espacio físico no es importante, solo será relevante que la *Guía* refleje la dedicación de las y los maestros al preparar sus clases para que inviten a los alumnos a aprender.

Cada una de las indicaciones de este instrumento deberá de acudir a la solución de problemas, entendido como la construcción de una respuesta por parte del sujeto; es decir, es la acción del sujeto ante una determinada situación, una conducta adaptada. De esto podemos decir que un problema no es realmente un problema cuando el alumno se encuentra frente a uno ya resuelto o con un sistema establecido de respuestas, sino que implica la idea de novedad, de algo nunca hecho anteriormente, de algo aún no comprendido. Sin embargo, no podemos perder de vista que el esquema con el cual el sujeto los aborda es un esquema antiguo sólidamente apropiado. Dicho sea de paso, los problemas no deben de ser excesivamente fáciles de resolver ni excesivamente difíciles, para que así se adquiera un nuevo conocimiento de un nuevo aspecto de la realidad.

Cada ámbito del conocimiento (materia) tiene una jerarquía de nociones, relaciones, clases, subclases, etcétera, con las que el alumno entrará en contacto para intentar apropiarse de ellas y a las que les podrá otorgar una significación. Es por esto por lo que debemos de preparar las programaciones con ejercicios y actividades que no descuiden esta jerarquía, y para ello, debemos de tener un conocimiento pleno de nuestra materia, pues de otro modo, no lo lograremos. La ciencia por sí misma no proporciona el conocimiento de la realidad, pues la realidad se transforma de manera permanente y objetiva, independientemente de la voluntad de los hombres. Por lo tanto, no debemos de partir del concepto para entender la realidad concreta, más sí partir de la realidad

para, por medio del concepto, comprender la realidad (en Freire, 1986). A su vez la realidad exige la transformación del concepto.

La *Guía de Trabajo* cumple la función que pudiera tener un ser humano cuando viaja a tierras desconocidas, como un mapa para familiarizarse en la medida de lo posible con el lugar que desea conocer. Es, al mismo tiempo, un punto de referencia al cual se puede acudir cuando tenemos dudas al estar explorando un lugar desconocido. Asimismo, el maestro conoce, en menor o mayor medida, el lugar descrito en el mapa y como ya ha estado ahí, sabe qué conoce y también qué desconoce del lugar. El maestro debe de ser consciente de esto; como conoce un determinado objeto de conocimiento, sabe que lo desconoce.

Esta experiencia deberá de manifestarse en las *Guías de Trabajo* para no reducir el objeto de conocimiento solo a lo que él mismo conoce, y dejar espacios abiertos al marcar los límites necesarios. Esta labor deberá de irse haciendo en un proceso lento y gradual, en el cual se van estableciendo cada vez menos límites y más espacios abiertos y así lograr, lo que propone M. Montessori para toda labor educativa, partir de la total dependencia hasta lograr la conquista de la independencia lenta y gradualmente. Se trata de una "independencia que es consciente de la necesidad que se tiene del otro, conciencia en la cual se basa toda conducta solidaria" (Fors, 2007: 2).

Todo aprendizaje deberá de partir de un objetivo general que responde a la pregunta "¿Qué?", es decir, debe definirse a través del título de esta. Con ello, se muestra el tema que se va a aprender, el objeto de conocimiento. Además, las *Guías de Trabajo* contienen una estructura pertinente para facilitar al alumno su aprendizaje, pues mantienen el esquema con el que los seres humanos nos acercamos al conocimiento sea cual sea.

Estructura de una Guía de Trabajo

Objetivos. Estos responden a la pregunta ¿Para qué? Los objetivos son la columna vertebral de la *Guía de Trabajo,* lo que la sostiene, aquello que nos servirá de referencia continua durante todo su proceso de elaboración. Los objetivos son la adquisición personal que se le pro-

pone al alumno que la trabaja. Pero como todo en el conocimiento, no son fijos, mucho menos algo que se alcanza una única vez y de determinada manera. Decir personal significa que, una vez que el alumno acepte la propuesta sugerida en la *Guía de Trabajo*, lo hará desde su realidad-necesidad, o sea, singularmente y así se irá definiendo entre otras realidades, va construyendo su propia identidad.

Para elaborar un objetivo se deberá partir de una necesidad concreta del alumno (considerando el conocimiento de la edad con la que se trabajará). Esta necesidad solo el educador la puede conocer si tiene presente sus propias necesidades en esa misma edad de sus educandos. Sintetizando, se podría decir que "se parte de...", "a través de..." y "se puede llegar a...". Sin embargo, no se trata de una meta fija ni precisa; como ya lo hemos mencionado, es un valor que el educador propone al educando para que se apropie de él de la manera más singular posible y llegado el momento, se puede decir que, el educador se hace a un lado.

Nociones. Se elijen las nociones que el maestro considere importantes y necesarias para aprender sobre el tema propuesto, no más de cuatro.

Introducción. Esquema de conocimiento. "Es la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad" (Coll, 1993: 53). Es importante movilizar estas formas de pensamiento para que el alumno pueda apropiarse el objeto de conocimiento asimilando una parcela de la realidad del mismo.

Para movilizar estas estructuras es necesario que la propuesta no dirija al alumno a una respuesta determinada, sino que busque la espontaneidad; es decir, que se conozcan las emociones y experiencias que llevaron a que un determinado aspecto de la realidad se haya convertido en objeto conocido. Por lo tanto, la respuesta del alumno servirá al maestro como pista para comprenderle, elemento indispensable para poder acompañar a un ser humano en su proceso de desarrollo personal.

Vista de conjunto. Es la actividad a través de la cual el alumno se aproximará al conocimiento del tema que apenas trabajará. Ésta presenta el tema de una manera general, sencilla e interesante.

Desarrollo del Trabajo. Cada una de las actividades que se exponen en esta parte de la *Guía de Trabajo* deberán de trabajar los conceptos propuestos al inicio y movilizar las estructuras mentales existentes para promover nuevas estructuraciones, es decir, que el alumno transforme y construya en su interior aquello sobre lo cual trabaja. Las indicaciones deberán de proponer a los alumnos describir, comparar, analizar, sintetizar, ilustrar, relatar, explicar, interpretar, etcétera.

Actividad Integradora. En esta actividad los alumnos organizan lo aprendido hasta el momento, plasmándolo conforme a la actividad que se solicita. Es el momento en que el alumno puede dar a conocer lo que ya sabía y lo que ha aprendido mezclándolo en una misma actividad.

Referencias bibliográficas. En este espacio deben de escribirse todas las referencias que fueron utilizadas para la realización de este trabajo y que los alumnos puedan recurrir a ellas para que pueda construir el conocimiento de manera autónoma.

Conclusiones

La Universidad Comunitaria Mexcala propone ser un espacio en donde los alumnos y maestros se encuentren con el mismo propósito de aprender, de construir su propio conocimiento, de hacer un espacio en el que los participantes tienen en común el gusto por el buen vivir, sosteniendo un trabajo que nos hace ser y pertenecer, que no es impuesto. Un lugar donde alejarse del ruido que impide la reflexión.

El conocimiento es parte de procesos que se viven día a día y que van construyendo los ideales para transformar la civilización en que vivimos. Estos incluyen la compasión, la ternura, la solidaridad, el compañerismo, entre otras, como adaptaciones biológicas que poco a poco se conquistan y nos llevan a la capacidad de aprender. Así, la propuesta será construir un espacio donde el maestro pueda transmitir el conocimiento proporcionando a los alumnos los diques necesarios por dónde transitar para que puedan con ello amar el conocimiento y aprender lo placentero y gozoso del mismo.

Referencias

Coll, C. et al. (1993) *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó.
Fors, M. E. (2007) *La Guía de Trabajo*. Trabajo inédito.
Freire, P. (1986) Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez. Disponible en línea: https://redclade.org/wp-content/uploads/Hacia-una-pedagogía-de-la-pregunta.pdf
Piaget, J. (1969) *Biología y conocimiento*. Siglo XXI Editores.
Piaget, J. (1990) El *nacimiento de la inteligencia*. Crítica.

Resistencias formativas por la vida



Capítulo 16
Notas desde mi caminar en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk[1]

Francisco Morfín Otero†

El Instituto Superior Intercultural Ayuuk se ubica en la comunidad Ayuuk de Jaltepec de Candayoc, en la selva de Oaxaca a 30 kilómetros del estado de Veracruz. A principios de este siglo (2004), un grupo de intelectuales Ayuuk pertenecientes a la asociación Servicios del Pueblo Mixe A.C., después de haber creado las propuestas formativas para los demás niveles educativos, se propusieron crear un Centro de Estudios Ayuuk. Con el diseño ya armado buscaron aliados para sacar adelante el proyecto, decidieron acercarse a los jesuitas a través de la mediación del Ronco Robles. El Sistema Universitario Jesuita (SUJ) se interesó por la propuesta y apoyó para la creación del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). Comenzó a recibir alumnos en 2006 con las carreras de Administración para el Desarrollo Sustentable y Educación Intercultural. Algunos años después se abrió la de Comunicación para el Desarrollo Social.

Esta Universidad tiene varias particularidades, una de ellas es que sus principios son derivados de la cultura Ayuuk: comunalidad, integralidad y reciprocidad.

1. Francisco Morfín Otero falleció el 8 de junio de 2024 antes de poder concluir su capítulo para este libro, proyecto con el que tan animosamente se involucró. Agradecemos profundamente a su familia por haber recuperado estas notas inconclusas de su computadora y permitirnos publicarlas. Este libro no estaría completo sin su palabra.

Comunalidad

Aamukëj (amugej) literalmente significa "entre todos" y atu'kmukëj (atu kmugej) "todos en uno solo". Las expresiones plasmadas en la primera línea de este párrafo significan, en una primera aproximación, "hacer la vida entre todos juntos". La comunalidad se entiende como hacer la vida entre todos juntos que tiene expresiones muy concretas en la vida cotidiana del mundo indígena en el que se convive: el territorio, la asamblea, el servicio gratuito de la autoridad, el trabajo colectivo y las fiestas, los ritos y ceremonias como expresión del don comunal.

Integralidad

El segundo principio que organiza la acción del ISIA es la integralidad, que inicia en una relación que en español diríamos de interdependencia y complementariedad entre todo lo que existe, el ser humano y la tierra, así como cada una de las cosas que en ella existen o usaríamos el termino de respectividad de Zubiri. Sin embargo, según lo fui comprendiendo, compartiendo la vida allá, la integralidad se trata de un ser juntos con todos y con todo; somos territorio, el que habitamos junto con cualquier otra cosa dentro del territorio. Desde esta perspectiva, somos responsables de la construcción de una vida buena para todos y todo, de manera que el territorio sea dador de vida. Rigo nos dirá si comprendí bien o no.

Reciprocidad

El tercer principio que organiza la acción del ISIA es la reciprocidad, en ocasiones llamada también solidaridad, aunque creemos que la primera denominación es más precisa porque se refiere a ese permanente acompañamiento en el que nos cuidamos unos a otros. El cuidado de las personas y de la comunidad es algo de lo que se encarga cada persona perteneciente a ella. Así, la reciprocidad se manifiesta en el estar con y para los otros.

La primera dificultad tuvo que ver con que, primero el SUJ y luego el Estado, comprendan que es una universidad diferente y que buena parte de las normas y disposiciones que debemos cumplir no van de acuerdo con esta manera de pensar el mundo. El Estado organiza la formación en profesiones. Es cada vez más cercana la relación que se establece entre educación y trabajo. La universidad comunal piensa en la formación para comprender el mundo comunal y seguirlo manteniendo e inventando.

Entiendo la universidad como el entorno que hace posible que un grupo de personas se reúna a partir de un interés común por comprender el mundo que habita y trazan los cursos de acción que caminarán.

El propósito del ISIA es comprender el mundo que habitamos para proponer mejores modos de convivir. Y estos caminos se logran reuniendo comunidad, alumnos y equipo del ISIA para decidir juntos los caminos que deseamos recorrer, para comprender una parte de este mundo. Entonces, se crean grupos de trabajo que imaginan un lugar de llegada e inician el proyecto. Los cursos descritos en las carreras registradas ayudan a estos proyectos. En 2022, se definieron algunos de ellos: Laboratorio de Alternativas Alimentarias Sustentables, Sanando en Comunidad, La Palabra, la Narración y la Imagen, la Casa de las Lenguas, y Radio Mayääw. Éste último fue una recreación.

Para el Estado lo importante es lo prescrito, no los caminos que se recorren para la comprensión de este mundo e imaginar cómo seguirlo habitando.

La Asamblea Universitaria es la autoridad máxima para los asuntos cotidianos del ISIA, para asuntos de estructura y recursos económicos está la Junta de Gobierno que se compone de una cantidad similar de representantes del SUJ y Ayuuk.

Todas las demás universidades del SUJ operan con una Junta de Gobierno como autoridad máxima. Es común que la mayoría de las personas que la componen no conozcan bien la universidad a la que pertenecen.

Todos los alumnos son becados al 100%. Antes de Andrés Manuel tenían beca de bienestar porque el ISIA cumplía con todos los requisi-

tos para recibirla. El argumento para quitarla fue que era universidad privada.

Fuimos con todas las autoridades que pudimos, les propusimos un diálogo abierto y grabado sobre las razones por las que les quitaban la beca a los alumnos. La respuesta fue siempre, discúlpenos, no entendemos la razón de este cambio con ustedes, pero no podemos hacer nada.

Financiamiento

El SUJ ha aportado, desde el inicio, una parte de los recursos económicos que sostienen al ISIA. Fundaciones, amigos, agencias de colaboración, y un largo etcétera completan el gasto. Poco antes de la pandemia, las agencias y fundaciones dejaron de aportar recursos para la nómina o vehículos. A partir de entonces, el SUJ ha corrido con los gastos de operación. Con esto, los problemas económicos del ISIA desaparecieron.

—

En 2020 tuve un curso con alumnos de Sociología de la Educación, con estudiantes de la carrera de Educación Intercultural. En marzo se decretó la pandemia y los alumnos se fueron a sus comunidades. Eran alumnos de cuatro comunidades diferentes del estado de Oaxaca y otra de Veracruz. Antes de regresar a sus comunidades habíamos acordado respondernos la pregunta "¿qué escuela queremos?".

La comunicación a través de la red era muy pobre y les propuse que nos comunicáramos por Messenger, la única opción que, en aquel entonces, todos teníamos para enviar y recibir texto. Ya por este medio, les propuse que conversara cada uno, una, con su familia, sobre esta pregunta. A lo largo del semestre, los fines de semana, se convirtieron en oportunidades para conversar en familia e ir definiendo esa escuela que queríamos. Lo que resultó fue que: parece que todos eligieron el nivel preescolar y básico.

Algunas condiciones de inicio:

- A los niños les gusta hablar su lengua.

- Algunos padres ya no les quieren hablar en su lengua.
- Es necesario animar a los padres y la comunidad a conservar la lengua.

Condiciones estructurales que se piensan para la escuela:
- Que la escuela sea responsabilidad de toda la comunidad.
- Qué cada comunidad haga su escuela y ésta sea avalada por la SEP, tomando en cuenta las necesidades de cada población.

Lo que se piensa de la escuela y la edad de los niños:
- Que es la edad en la que los niños adquieren muchos valores y hábitos.
- Es la edad en la que se puede inculcar lo propio y que perdure.
- Que todo empieza en la casa, con los padres, amigos y comunidad. La escuela es un apoyo.

Los propósitos que se han expresado:
- Que sirva para conservar las habilidades de los abuelos y abuelas.
- Que prepare a los niños frente al mundo actual.
- Que los forme para enfrentar un futuro aparentemente imposible, carente de contexto.
- Que los niños experimenten su libertad.

En esta escuela se enseñará:
- Medicina tradicional
- Música
- Danza
- Historia de la comunidad
- Historia regional y estatal
- Matemáticas

Elementos metodológicos:
- Que en la escuela se hable la lengua indígena, supongo que la propuesta es que la lengua de la comunidad sea la lengua de la escuela.

- Que trabajen y conozcan sus propios medios, así como nuevos medios de hacer cosas y aprender.
- Que sea una institución donde no sea necesario obligar al niño a asistir, sino que los motive a ir y descubrirse.
- Que se aprenda de las flores y de la gente.
- Que lo primordial sea nuestro contexto.
- Que se abarquen las cosas en muchos tiempos y no en una hora por clase, que no se limite a los tiempos.
- Algo grande sería el juego en equipo, la diversión y risas, también la reflexión y asombro a las cosas.
- Que el español también se use ¿cómo segunda lengua?
- Aprender del pasado, vivir el presente (entenderlo) y visualizar a dónde queremos ir desde nuestra perspectiva.
- Un modelo educativo múltiple e improvisado que atienda e integre las vivencias.
- Un proceso que busque hacer con las cosas, trabajarlas, crearlas, jugar, cantar.
- Que contenga las cosas de las comunidades.

Con esto creo que conviene defender:

- La lengua.
- La libertad como base para poder organizarnos como se nos antoje y con quienes se nos antoje, para poder disentir y movernos a cualquier parte. Estos son los tres aspectos más asediados por el estado.
- La defensa del territorio junto con la autonomía.
- La autodeterminación de los pueblos.
- La definición de la universidad en relación con su cultura.
- El diseño de procesos de formación locales y con la comunidad donde se inscribe la universidad.
- La coherencia entre la praxis toda y la cultura: la comunalidad (asamblea, tequio, cargos, territorio —cuidado y defensa— y celebración); la integralidad y la reciprocidad.
- El criterio de verdad que está en relación con la vida, independientemente de cómo es.

- Ser universidad comunal. Ahora, gracias al esfuerzo de varias comunidades oaxaqueñas, puede adscribirse a la UACO.

Para defender todo esto frente a la lógica del capital y el Estado es necesario hacerlo todo como comunidad: cuidar el territorio de manera que se logre la máxima autosuficiencia, aliarse con comunidades que buscan lo mismo y con grupos, colectivos e instituciones que estén de acuerdo con lo que se busca.

Me parece importante pensar como comunidad cuál ámbito o, como decía Gustavo Esteva, esfera de la vida es más importante para la autosuficiencia de la comunidad: comer, celebrar, hacer juntos, aprender, etcétera; y trabajarla.

¿Educación con o sin Estado?

A mí me gustaría que el Estado mexicano se asumiera realmente como un país plurinacional en el que cada comunidad tiene el derecho de decidir la escuela que desea. Y que esa escuela sea apoyada con los recursos para la educación y certificada.

En caso de que esto no sea posible, mejor sin Estado.



Intercambio de una comitiva de la Universidad Comunitaria
Mexcala con estudiantes del ISIA, marzo de 2022.
Fotografía: Inés Durán Matute.



Paco Morfín con la comitiva de la Universidad Comunitaria
Mexcala sembrando un árbol en el ISIA, marzo de 2022.
Fotografía: Inés Durán Matute.

Capítulo 17
Tejiendo otras alternativas

La voz colectiva de la Pluriversidad Autónoma
Comunitaria "Yutsilal Bahlumilal"

Uno de los antecedentes como pueblos originarios Maya Tseltal es que llevamos resistiendo más de 500 años, ante la explotación, opresión, discriminación, marginación, racismo, etcétera. Chiapas ha sido cuna de nacimientos de muchos movimientos sociales, la rebelión Tseltal o de Cancuc en 1712 fue un acto de sometimiento militar por parte de la corona española, la cual es recordada como una de las más violentas. Se les impusieron obligaciones tributarias una parte en especie (maíz, frijol, chile) y otra en dinero, pero nuevamente los indígenas Tseltales ganaron la pelea en Chilón. En 1974, se da el Primer Congreso Indígena, el propósito es organizarse ante las injusticias en cuatro ejes fundamentales: la tierra, el comercio, la salud y la educación. En 1979, nace la CNTE (Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación) donde se aglutinaron los maestros para luchar por la democratización de la educación pública; y en 1994, surge el movimiento político militar del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Además, llevamos más de 60 años caminando de la mano con la Misión de Bachajón, haciendo equipo con sacerdotes jesuitas y hermanas del Divino Pastor, que nos han enseñado no solo a anunciar sino a denunciar. Todo ellos son movimientos que han practicado diferentes formas, y que nos han permitido organizarnos para defendernos; al mismo tiempo que nos hemos ido adaptando al contexto del momento histórico hasta la actualidad.

En 2013, surgimos como movimiento social, nos damos a conocer con las siglas MODEVITE (Movimiento en Defensa de la Vida y el Territorio), a través de una mega peregrinación que inició en el municipio de Salto de Agua en la parte norte del estado de Chiapas. Recorrimos varios municipios hasta llegar a los Altos de Chiapas en la comunidad Candelaria del municipio de San Cristóbal de las Casas, cuando nuestro territorio se vio amenazado por megaproyectos extractivistas, como es el proyecto de la "autopista de las culturas" San Cristóbal de las Casas-Palenque. Este movimiento se fue fortaleciendo en cada una de las comunidades, y así, años más tarde, nacen los gobiernos comunitarios que se rigen bajo sus propios mecanismos de usos y costumbres.

El Gobierno Comunitario de Chilón y Sitalá nació el 17 de noviembre de 2017, y para 2022 contaba con 14 concejales de diferentes centros, tres de ellas mujeres. Además, tienen 26 promotores, vocales, padres y madres de familia en la región. El propósito de la creación de los centros de atención es atender varias de las necesidades de las comunidades, como es fortalecer su propia estructura y organización y resolver conflictos familiares y parcelarios. Todos ellos se rigen por la Pluriversidad que significa estar en un solo corazón todas y todos, trabajando por el bien de las comunidades que componen la región junto a la Madre Tierra.

En ese sentido, queremos presentarles nuestro sueño de la construcción de una Pluriversidad del Gobierno Comunitario en el estado de Chiapas, con sede en la región Ch'ich'. Se trata de un sueño de todos, tanto de las y los jóvenes como de sus padres, madres y de las diferentes autoridades y comunidades que conforma la región Ch'ich'. Anhelamos una educación cimentada desde nuestras comunidades, desde el conocimiento de nuestros abuelos y abuelas, nuestros padres y madres, desde la gente de la localidad. Queremos una educación alternativa cimentada desde el sueño de las y los jóvenes, porque ya nos casamos de la educación que nos imponen, que nos da el Estado, que viene desde afuera. Hemos visto que la universidad que ofrece el Estado desconoce nuestra base, lo que somos. La Pluriversidad es un sueño que anhelamos construir desde aquí, desde la comunidad, la región donde estamos y con la colaboración de todos y todas, tanto de

los padres y madres, de los chicos y chicas, así como de los promotores y las autoridades del Gobierno Comunitario.

Por lo dicho, resulta central oír lo que anhelan los chicos y las chicas. Ya empezamos a trabajar con ellos y ellas junto con solidarios y solidarias. La Pluriversidad se fundó en medio de la pandemia, en marzo de 2020. De hecho, fue la primera generación de jóvenes y jóvenas agroecovisuales quienes le pusieron el nombre de "Yutsilal Bahlumilal" que puede ser traducido del Maya Tseltal al español como "la bondad de la tierra por lo que nos provee y nos da o la divinidad del mundo". Cuando se le preguntó a las jóvenas agroecovisuales por qué dicen que la Pluriversidad es su sueño, ellas respondieron:

> Queremos un espacio propio, autónomo de formación en derechos indígenas, salud comunitaria y autonomía agroecovisual-comunicación, rescatando la sabiduría de los mayores y abuelos.
> Queremos defender la sabiduría de los padres y abuelos, desde la perspectiva de los conocimientos ancestrales, así como la propia autonomía y nuestro sistema normativo indígena.

Por ello, nos seguiremos conduciendo con nuestro Plan de vida como sistema alternativo, el cual lo hemos denominado 13 líneas estratégicas para un periodo de corto, mediano y el próximo katún (20 años). Las líneas estratégicas que planteamos acá no son algo nuevo que hacemos para este Plan de vida. No les llamábamos así, pero ya las veníamos caminando desde mucho tiempo atrás. Ahora les llamamos "líneas estratégicas", las cuales son parte de los programas y proyectos que hemos caminado con la Misión de Bachajón desde hace más de 60 años y el Centro de Derechos Indígenas Asociación Civil (CEDIAC) y de las áreas de trabajo del Gobierno Comunitario, de los diplomados y encuentros que hemos realizado desde la Pluriversidad "Yutsilal Bahlumilal" y con las y los solidarios que nos acompañan.

Mucho se ha logrado, pero también mucho queda por seguir construyéndose. Acá solo compartimos algunas de las muchas cosas vividas y de las que vienen por hacer. Decimos que vienen por hacer porque ya las hemos platicado en nuestras reuniones y asambleas y porque sigue

viva la llamita del trabajo comunitario colectivo y de la esperanza. A continuación, mencionamos estas 13 líneas estratégicas:

1. Buen Gobierno (comunitario)
2. Cuidado de la Madre Tierra, las mujeres, niños y niñas
3. La espiritualidad para alcanzar el slamalil qu'inal (paz-armonía)
4. Alimentación sana, nutritiva y digna
5. Bioconstrucción en armonía con el medio ambiente
6. Cooperativismo autónomo y economía solidaria
7. Autonomía energética
8. Educación autónoma para cultivar nuestra historia, lengua y cultura
9. Salud comunitaria
10. Autonomía agroecovisual y comunicación propia
11. Derechos para todos y todas
12. Tejer la Pluriversidad con otros centros de atención del Gobierno Comunitario
13. Tejer la Pluriversidad con solidarios locales, nacionales e internacionales

Cuando la Pluriversidad se empezó a trabajar en la región Ch'ich' no fue algo aislado, sino que fue a través de un diplomado que llevaron las y los compañeros del Proyecto Videastas Indígenas de la Frontera Sur (PVIFS)[1]. Éste fue evaluado y discutido, y recibió la sanción de los compañeros concejales de los dos gobiernos comunitarios (Chilón y Sitalá). Esa fue en una reunión realizada en el Colegio de Catequistas de la Misión de Bachajón, con el apoyo de las hermanas del Divino Pastor y la Coordinación del Gobierno Comunitario de Chilón y del Gobierno Comunitario de Sitalá. Entonces, la concejala Pascuala Vázquez Aguilar, vocera del Gobierno Comunitario y autoridad electa por asamblea por la región del centro de atención Ch'ich', tomó en sus manos el llevar a su región esa idea aceptada colectivamente.

1. Este proyecto es parte de los trabajos avalado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS, sede Sureste) y por el Centro de Estudios Superiores de México y de Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (CESMECA – UNICACH).

Desde el 10 de enero de 2020, el trabajo en esa región ha sido arduo; las autoridades, los diferentes cargos, los padres y madres de familia, las y los jóvenes del Gobierno Comunitario, el CEDIAC-Misión de Bachajón, la Coordinación del Gobierno Comunitario y el PVFIS han estado tejidos al pie para sacar adelante: diplomados, video cartas, blogs, páginas web, video cápsulas, investigaciones desde y para la gente, un libro que apoya de manera crítica y reflexiva la demanda jurídica de autonomía y libre determinación del Gobierno Comunitario, y encuentros con diferentes colectivos, organizaciones y luchas de otras partes de Chiapas, México y el mundo. Todo esto permite tener una fuerza viva en movimiento constante, pero requiere de mucho más trabajo.

El PVIFS desde que llegó a la región Ch'ich' ha invitado a sumarse a muchos otros universitarios, lideres y lideresas indígenas, activistas y representantes de organizaciones académicas y de organizaciones no gubernamentales. Ello con la finalidad de que apoyen la causa jurídica, política, académica y activista que anima esta lucha del Gobierno Comunitario. Actualmente, se tiene ya una pequeña pero poderosa red de solidarios y solidarias con las que empezaremos un plan de trabajo con cada uno de ellos y ellas. La idea es, junto con el apoyo del PVIFS y del Grupo de Trabajo "Cuerpos, Territorios, Resistencias" (GT CUTER) del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), avanzar en la elaboración de los tres currículos de las carreras que queremos consolidar: 1. Autonomía agroecovisual, 2. Derechos para todos y todas, y 3. Salud comunitaria autónoma.

A la vez, avanzaremos, con la eco-aldea Crisalium, el intercambio para el aprendizaje en la bioconstrucción de nuestro espacio autónomo y, con el PVIFS, el trabajo de rescate de la memoria de cómo eran las construcciones en tiempos de los abuelos y abuelas. Con el CEDIAC-Misión de Bachajón y el GT CUTER esperamos poder planear la currícula para la carrera "Derechos para Todos y Todas". También existen más planes de armar agendas de trabajo con otros solidarios. Por ejemplo, la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) ha sido clave para mostrarnos el camino de cómo lograr unas carreras con reconocimiento institucional sin perder lo más importante, la autonomía y la dignidad. Ellos, como nosotros, tienen al centro la

lengua, la cultura y la historia propia para construir un pensamiento crítico. Además, tienen unos jóvenes y jövenas comprometidas con sus realidades, comunidades y luchas por la vida digna, justa y plena para ellos y ellas, sus familias, organizaciones y región.

La forma en que se ha armado este documento fue colectiva, a varias manos, cabezas y corazones. Las autoridades de la Pluriversidad y el equipo de apoyo formado por la y el coordinador del PVIFS hemos recopilado la palabra de las personas que desde territorio Maya Tseltal trabajan y luchan como parte de la Pluriversidad "Yutsilal Bahlumilal" del Gobierno Comunitario región Ch'ich'. En este Plan de vida se ha puesto al centro su palabra, su caminar, sus logros y sus sueños.[2] También se ha buscado visibilizar y enfatizar que la Pluriversidad "Yutsilal Bahlumilal" del Gobierno Comunitario región Ch'ich' es parte de una lucha más amplia que no empieza con ella sino tiene siglos. En ese caminar de largo aliento ha habido muchas personas, organizaciones, instituciones que han aportado.

La coordinación de los trabajos para este Plan de vida dentro de la Pluriversidad está a cargo de la vocera del Gobierno Comunitario profesora Pascuala Vázquez Aguilar y el secretario de la Pluriversidad profesor Juan Silvano Morales. Se agradece el apoyo permanente de la Misión de Bachajón a través del sacerdote jesuita José Avilés Arriola s.j. y el padre José Rodrigo Pinto Escamilla s.j., la hermana Dania Guadalupe Martínez García d.p., actual directora del CEDIAC, y la hermana Marisela García Reyes d.p, superiora general de las hermanas del Divino Pastor; y la asesoría académica para trabajar este Plan de Vida a cargo de la antropóloga Xóchitl Leyva Solano (CIESAS, sede Sureste) y del antropólogo Axel M. Köhler (CESMECA - UNICACH), ambos coordinadores del PVIFS.

2. Este documento fue escrito por las autoridades de la Pluriversidad "Yutsilal Bahlumilal" del Gobierno Comunitario, Centro de Atención región Ch'ich', Chilón, Chiapas, el 4 de septiembre de 2022.

En el caso particular de nuestra región, desde el ayuntamiento municipal, se ha orquestado la calumnia y una campaña de desprestigio a nuestra organización, pero nosotros puestos a seguir resistiendo y no caer en la cooptación y venderse por unos cuantos pesos. Tantos años de resistencia nos han enseñado a no claudicar.

Referencias

Pluriversidad Autónoma Comunal "Yutsilal Bahlumilal" del Gobierno Comunitario – Centro de Atención Ch'ich', Chilón, Chiapas, México. (2022) *Plan de vida*.

Videografía hecha desde la Pluriversidad Autónoma Comunal "Yutsilal Bahlumilal" del Gobierno Comunitario – Centro de Atención Ch'ich'.

Videos hechos por los y las jóvenes, autoridades y comunidades Mayas Tseltales con apoyo del PVIFS, CEDIAC, Misión de Bachajón e invitados exprofeso en cada video.

Videos

Autonomía viva de Gobierno Comunitario región Ch'ich' (2021). Disponible en línea: https://www.youtube.com/watch?v=D76YUkyPMww

Clausura del diplomado "Frente al Covid-19: nuestra autonomía viva" (2021). Disponible en línea: https://www.youtube.com/watch?v=Tw8CsZXTzdM

Foto informe del encuentro de jóvenes y jóvenas de Gobierno Comunitario Chilón (2023). Disponible en línea: https://www.youtube.com/watch?v=5jnCB2wlyQE

La Bioconstruccion Autonómica en la Pluriversidad "Yutsilal Bahlumilal" de Gobierno Comunitario - Ch'ich' (2023). Disponible en línea: https://www.youtube.com/watch?v=yKSXmxOnv8U

Memoria audiovisual de la visita de la Pluriversidad al 50 Aniversario de CIESAS en Sureste (2023). Disponible en línea: https://youtu.be/8DINLWAAk4?si=6R4Vqi9l-gdUF4bF

Video carta. ¿Qué es la Pluriversidad Autónoma Comunal "Yutsilal Bahlumilal" de Gobierno Comunitario-Ch'ich'? (2020). Disponible en línea: https://www.youtube.com/watch?v=89TY1Vu1VyQ&feature=youtu.be (tseltal y español); https://www.youtube.com/watch?v=N9n6FcLIumI (tseltal e inglés)

Videoinforme de la Pluriversidad Autónoma Comunal "Yutsilal Bahlumilal" (2023). Disponible en línea: https://youtu.be/FKLKJQ_NEKk

Trabajos finales del primer diplomado

Consciente de la fuerza de las mujeres indígenas, "Yip Ansetic" (2020). Disponible en línea: https://www.youtube.com/watch?v=0t5WxvQ5WSs&t=16s
Frente a la pandemia: cuidemos nuestros alimentos con abono orgánico (2020). Disponible en línea: https://www.youtube.com/watch?v=sFQvW8xsdxU
Huerto familiar en comunidad baja (2021). Disponible en línea: https://www.youtube.com/watch?v=wO7aKnAZBhI
Slequil we'eliletic ta yutil ha'. Comida saludable desde nuestros ríos (2020). Disponible en línea: https://www.youtube.com/watch?v=DlyB1bYaQ7M

Bibliografía para profundizar en el proceso histórico y regional

Leyva, X., Cubells, L. y Lima, J. (eds.) (2021) *Sistemas normativos y prácticas autonómicas del Pueblo Tseltal de Chilón y Sitalá*. Cooperativa Editorial Retos; CLACSO; ITESO; CEDIAC; Centro de Derechos Humanos Agustín Pro. Disponible en línea: https://libreriacentros.clacso.org/publicacion.php?p=2718&cm=0&oi=

Síguenos en redes sociales

Blog: https://lekilweeliletik.blogspot.com/?zx=bf9828ea12d06f1c (Educación agro-eco-visual para florecer autonomía)
YouTube: https://www.youtube.com/@centrochichdiplomadoagroec5108/videos (Centrochi'ch' Diplomado Agroecovisual)
SoundCloud: https://soundcloud.com/radioagroecovisual (Radio Agroecovisual)
Facebook: https://www.facebook.com/profile.php?id=100069124925378&mibextid=ZbWKwL (Gobierno Comunitario)
https://www.facebook.com/yutsilal.balumilal (Yutsilal Balumilal)
https://www.facebook.com/MODEVITE (Modevite)



Pluriversidad Autónoma Comunitaria "Yutsilal Bahlumilal"
del Gobierno Comunitario, región Ch'ich', Chilón, Chiapas, México.

Fotografía: Archivo de la Pluriversidad
Autónoma Comunitaria "Yutsilal Bahlumilal".

Capítulo 18
La experiencia de la Universidad Maya Kaqchikel, Guatemala[1]

Vitalino Similox Salazar

Antecedentes

La Maya' Kaqchikel Nimatijob'äl o Universidad Maya Kaqchikel (UMK) es fundada por la Comunidad Maya Kaqchikel, según el Certificado de inscripción del acta 2-2014, Folio 6 y 7 del Libro 2 de inscripciones de autorización de la Junta Ejecutiva de Asociaciones de la Municipalidad de San Juan Comalapa, Chimaltenango, Guatemala. Tiene cobertura legal de la Asociación Kaqchikel Amaq', cuya personalidad jurídica tiene vigencia a partir de 2014. Además, tiene la autorización y respaldo de las autoridades ancestrales kaqchikeles de la Alianza de Autoridades Ancestrales Ajpop Tinamit Oxlajuj Imox del departamento de Sololá y las Autoridades Ancestrales "Rtun Tinamit" del municipio de Chuarrancho, Guatemala. Esto es con fundamento en el derecho a sus propias formas de organización social y política.

Para la otorgación de los títulos universitarios, hemos iniciado a organizar nuestra entidad propia el Concejo de Universidades Mayas de Guatemala. Esta entidad nos permitirá otorgar los títulos, amparados en la Constitución Política de la República y convenios internacionales

1. Oficina central: 4ta avenida norte 10-81 zona 1, la Alameda, Chimaltenango, Guatemala.
   Página web: https://www.universidadmayakaqchikel.org.gt
   Correo electrónico: info@universidadmayakaqchikel.org.gt
   Teléfono celular: +502 57152236
   Rector y fundador: Doctor Vitalino Similox Salazar (2014 a la fecha).

de Naciones Unidas, especialmente del Convenio 169 de la OIT que nos faculta a organizar nuestras instituciones de educación del nivel necesario, incluido el universitario. Asimismo, tenemos convenios con diversas universidades interculturales e indígenas de América Latina y Europa, para el intercambio cultural y académico.

La UMK inicia sus actividades académicas en el año 2014, en siete sedes: Sololá, Chimaltenango, San Juan Comalapa, Patzún, Sacatepéquez, Santo Domingo Xenacoj y Guatemala (San Juan Sacatepéquez y Chuarrancho).

Objetivos

1. Hacer realidad que los pueblos indígenas tengan el derecho de contar con sus instituciones educativas del nivel que sea, y el apoyo del Gobierno de la República para promover el derecho de conocer, investigar, sistematizar y divulgar la ciencia, la filosofía y la tecnología, como civilización Maya, como herederos directos. Además, buscamos crear una propuesta epistemológica que no es un retorno al pasado, sino una vista de futuro; es decir, una alternativa a cambiar el rumbo del país, ante los resultados y efectos de la educación vigente, y frente a las catástrofes, las desertificaciones, la contaminación de las aguas, el calentamiento global, el cambio climático y otros desastres que estamos tratando de superar.
2. Ser parte de la lucha de los pueblos indígenas a nivel mundial, por su empoderamiento étnico-cultural y su autodeterminación y, en la esfera de su educación, para un aporte al pluralismo epistémico. Él cual buscamos esté inspirado en nuestro paradigma como expresión de su constelación de creencias, valores, principios y técnicas, cuyo enfoque esencial es la protección y promoción de la vida natural, el vínculo con la vida territorial, con la naturaleza, que da sustento a sus prácticas identitarias culturales; es decir, elaborar una propuesta para hacer posible la plenitud humana, su relación respetuosa y armoniosa con la Madre Tierra y el cosmos.

Naturaleza

La UMK es una institución con personalidad jurídica, según el derecho indígena, de naturaleza colectiva, comunitaria, del campo, académica, de educación superior, fundada por el pueblo Maya Kaqchikel, con principios y valores mayas. Es una entidad sin fines de lucro, ni de naturaleza político partidista.

Justificación

La UMK recoge las cosmovisiones, principios y modelos de aprendizaje de la civilización Maya, un aporte científico y tecnológico de los pueblos indígenas al sistema educativo superior. Llena una necesidad y un derecho del pueblo Maya Kaqchikel.

Misión

Hacer docencia, investigación e incidencia para rescatar, sistematizar, validar y divulgar la ciencia y filosofía Maya Kaqchikel, para la dignidad humana y ambiental y con el fin de lograr mejores condiciones de vida, desde las comunidades hasta la humanidad.

Visión

Ser la universidad del pueblo Maya Kaqchikel que proyecte su ciencia y filosofía a la humanidad.

Fines

1. Fomentar el estudio de la dinámica de desarrollo integral de la sociedad, mediante la recopilación, sistematización, validación, investigación, generación y adaptación de nuevos conocimientos y difusión de los saberes ancestrales de los pueblos.

2. Formar profesionales con solidez técnica, científica, metodológica y de autoformación, con visión intercultural, pluricultural, con pensamiento crítico desde la ciencia y filosofía maya y que impulsen prácticas del buen vivir con equidad social, étnica y de género.
3. Promover el estudio, conocimiento y difusión de la cultura, ciencia y tecnología maya, entre ellos: idioma, indumentaria, sistemas de salud, sistemas jurídicos, gastronomía, epigrafía, cosmovisión, matemática, astronomía, ingeniería, agricultura, relación con la Madre Naturaleza.

Oferta académica

1. Licenciatura en Pedagogía, con énfasis en cultura e idioma Maya Kaqchikel
2. Licenciatura en Medicina General Naturo-ortopática/Ciencias de la Salud
3. Licenciatura en Sociología Rural, con especialización en investigación social e interculturalidad
4. Ingeniería en Ciencias Agrícolas y Ambientales
5. Licenciatura en Administración de Empresas, con énfasis en emprendimiento
6. Licenciatura y postgrados en Ciencia, Filosofía y Tecnología Maya



Waix Congreso de Ciencias, Filosofía y Tecnología Maya de la Universidad Maya Kaqchikel, mayo de 2018. Docentes y autoridades ancestrales de la UMK, de izquierda a derecha: Magister Licerio Camey Huz. Lic. Inés Puluc, Licda. Antonieta González, Lic. José Mucia, Dr. Vitalino Similox (rector de la UMK), Señor Ciriaco Monroy (Autoridad Ancestral), Magister Germán Curruchiche y Lic. Pakal Rodríguez.

Fotografía: Uskan Camey.

Contexto

De acuerdo con el XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda (2018), realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE), el 41.7% de la población se autoidentifica como Maya, siendo los departamentos de Alta Verapaz, Quiché, Huehuetenango, Chimaltenango, Totonicapán, Quetzaltenango, Sololá, Guatemala y San Marcos, con mayoría de población Maya; centro y occidente del país. Con relación a la educación universitaria, según el INE (2018), a pesar de los esfuerzos realizados por las distintas universidades existentes en Guatemala, la cobertura en ese nivel sigue siendo baja; solamente el 5% de la población guatemalteca tiene un nivel en el grado de licenciatura. No se desagregan los datos desde la variable de pueblo de pertenencia y comunidad lingüística, por lo que no se cuenta con datos que visibilicen

con números la cruda realidad de exclusión de la población Maya de la educación universitaria.

Se hace más deficitaria la formación universitaria para los pueblos indígenas, porque el 85% de la oferta se encuentra en la ciudad capital, beneficiando particularmente a los sectores urbanos. Además, dicha oferta docente se centra en carreras de licenciaturas, que preparan recursos universitarios laboristas y pro-burocracia, cuyos pensum tienen poca pertinencia a las características culturales y lingüísticas del país. De igual forma, están desvinculadas de la actividad productiva y económica de los entornos locales de los estudiantes Maya del interior del país.

Demandas iniciales

El objetivo detrás de la creación de la Universidad Maya Kaqchikel, y de las demás Universidades Mayas, aglutinadas en el Concejo de Universidades Mayas de Guatemala (CUMG), es establecer la institucionalidad de las Universidades Mayas de Guatemala y dar acceso a la educación universitaria a los estudiantes de los pueblos indígenas; una prioridad del país y su desarrollo. Así, se dará respuesta a lo que se plantea en los tratados y convenios internacionales en materia de derechos humanos y a la legislación nacional. Principalmente, responderá al Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, III. Derechos culturales, Literal G, Reforma Educativa y Numeral 3, el cual indica que "...se promoverá la creación de una Universidad Maya o entidades de estudio superior indígena...", y al IV. Derechos Civiles, Políticos, Sociales y Económicos, Literal B, Numeral 1, 2 y 3, que menciona que:

1. Se reconoce la proyección que ha tenido y sigue teniendo la comunidad maya y las demás comunidades indígenas en lo político, económico, social, cultural y espiritual. Su cohesión y dinamismo han permitido que los pueblos Maya, Garífuna y Xinka conserven y desarrollen su cultura y forma de vida...
2. Teniendo en cuenta el compromiso constitucional del Estado de reconocer, respetar y promover estas formas de organización propias de las comunidades indígenas, se reconoce el papel que corresponde a las autoridades de las

comunidades, constituidas de acuerdo con sus normas consuetudinarias, en el manejo de sus asuntos.

3. Reconociendo el papel que corresponde a las comunidades, en el marco de la autonomía municipal, para el ejercicio del derecho de los pueblos indígenas a decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, y en particular con relación a la educación, la salud, la cultura y la infraestructura...

De tal cuenta, al tenor de la legislación nacional e internacional en materia de derechos humanos y en correspondencia a la demanda del pueblo Maya de tener su propia estructura de educación superior de nivel universitario en Guatemala, las Autoridades Ancestrales Mayas del país acuerdan autorizar y avalar el Concejo de Universidades Mayas de Guatemala.

Organización para el funcionamiento

Las Autoridades Ancestrales Mayas de los pueblos son quienes autorizan la creación de las Universidades Mayas. La UMK es creada por su propia autoridad ancestral, al hacer valer sus derechos humanos como pueblo Maya, su sistema jurídico maya y su forma de organización social, política y económica como un derecho legítimo de contar con sus propias instituciones educativas en todos los niveles y fundamentalmente el universitario.

Se abrieron sedes locales, en forma de universidades comunitarias. Cada sede se autogobernó y se autosostuvo política, social y económicamente. Se nombraron un coordinador administrativo y un coordinador académico para atender las necesidades de cada ámbito. Para la cobertura política general, se organizó el Concejo Universitario con la participación de los coordinadores de unidades y carreras, y coordinado por el Rector.

¿Qué se enseña y de qué formas?

Nuestra intención es formar profesionales y técnicos capaces de desempeñarse de maneras sensibles y eficaces en nuestro país culturalmente diverso. Para ello, buscamos desarrollar prácticas desde nuestra

cosmovisión, basada en la ciencia, la filosofía y la tecnología maya, para así contribuir a la creación de una sociedad multiétnica, pluricultural y plurilingüe. En las Universidades Mayas de Guatemala, nos proponemos promover se conozcan y se valoren las diferencias culturales del país, y demostrar que los conocimientos mayas no son un obstáculo para el desarrollo nacional, sino una alternativa a cambiar el rumbo del país.

Nos hemos organizado no solo para formar cuadros técnicos y profesionales, sino en referencia a nuestra capacidad de facilitar una reflexión crítica sobre nuestro país y sus posibilidades futuras. Mediante el valor transformador de nuestra epistemología, tecnología y filosofía, que no es un retorno al pasado, sino una vista de futuro, buscamos asegurar no solo la sostenibilidad ambiental, sino también la social, la relación armónica y respetuosa con la naturaleza, el cosmos, y una mejor calidad de vida para todos. Nuestra epistemología se basa en el paradigma de "plenitud de vida planetaria", con los enfoques:

- *Natural:* respeto, equilibrio y convivencia con todos los seres vivos de la naturaleza.
- *Cultural:* basado en los principios, valores y normas de la cultura Maya.
- *Territorial:* responde a la complejidad económica, social, política y cultural de un territorio propio (p.ej., la UMK al territorio del pueblo Maya Kaqchikel).

Alianzas

Acompañamos la creación de otras universidades de los otros pueblos Maya, ahora somos seis y nos hemos organizado como Concejo de Universidades Mayas de Guatemala. Además, suscribimos convenios de cooperación académica con universidades de otros países, en especial con Nicaragua para la otorgación de los títulos. Somos parte del Congreso de Educación Superior de América latina y el Caribe, que se reúne cada ocho años, y de sus comisiones de seguimiento, en especial del tema de interculturalidad en la educación superior. Finalmente, somos parte de la Red Iberoamericana de Universidades, con apoyo de la Unión Europea.

Retos y desafíos

- Contar con el reconocimiento del Estado de Guatemala, como la tercera línea de universidades, además de la estatal y las privadas. Nosotros como universidades indígenas, en nuestro caso Mayas, luchamos para que otorguemos títulos con el reconocimiento estatal.
- Tener becas o fuentes de apoyo para dar una mayor cobertura a la población empobrecida y marginada, y dar incentivos a los profesionales que nos han apoyado por más de 11 años.

Límites

- El voluntariado debe tener un tiempo, y ya hemos llegado a ese tiempo límite.

Aciertos

- Haber decidido organizar nuestras Universidades Mayas, aún sin experiencia.
- Estar organizados según nuestro derecho como pueblos indígenas y tener el respaldo legal de nuestras autoridades ancestrales.

Errores

- No medir los efectos y el impacto del racismo, la discriminación y la marginación.

Consejos

- Considerar que, si bien la humanidad vive una crisis epistémica de paradigma, nuestra ciencia, filosofía y tecnología es una alternativa frente al cambio climático, el calentamiento global, las epidemias, las contaminaciones, etcétera. No somos un retroceso; somos pueblos originarios porque seguimos originando propuestas.

- Realizar un mapeo de capacidades, potencialidades y necesidades de su comunidad, como la base para formular los cursos o carreras de la universidad.
- Investigar sobre el racismo en su comunidad y nación, que es el obstáculo principal para la realización personal de los pueblos indígenas. Desenmascarar el racismo estructural, epistémico e institucional y combatirlos con acciones desde la universidad.

Capítulo 19
UniTierra Califas: una institución de los comunes

Manuel Callahan

Aunque es probable que la mayoría ya esté convencida de la implosión de la universidad liberal occidental y ya haya empezado a escribir su epitafio, desde el momento de nuestra reunión en la Cátedra Jorge Alonso *Saberes para otros mundos* 2024 hasta la fecha en que escribo estas líneas, los campus universitarios y de enseñanza superior de Estados Unidos han sido el centro de una buena cantidad de energía política crítica.[1] No es de sorprender que los estudiantes movilizados por Palestina a través de distintos campus hayan sido desestimados, criminalizados o estratégicamente mal representados en los principales medios de comunicación, así como en las conferencias de prensa del gobierno, las salas de juntas de la administración universitaria y otros *war rooms* (espacios de decisión). Sin embargo, las protestas, las marchas, los campamentos y otras innumerables acciones directas siguen atrayendo la atención y suscitando respuestas críticas al apoyo que Estados Unidos brinda al proyecto genocida de Israel.[2]

---

1. Entre el 18 y el 20 de abril de 2024 nos reunimos en la Cátedra Jorge Alonso 2024 *Saberes para otros mundos posibles* en la Universidad de Guadalajara y la Universidad Comunitaria Mexcala. La Cátedra Jorge Alonso fue más que una conferencia o seminario avanzado, pues la reivindicamos como un espacio de convergencia que entreteje varias trayectorias de lucha, entre las que destacan la Universidad Comunitaria Mexcala, Tierras Milperas (Watsonville, California), el Bosque Nixticuil y otras trayectorias de diversos momentos del zapatismo fuera de Chiapas, por nombrar algunas.
2. Al momento de escribir estas líneas, los campus han prácticamente concluido el trimestre de primavera, un semestre destacado por las protestas para exigir el fin inmediato de la guerra

En algunos campus, como el de la Universidad de Emory, la intervención también ha pedido que se ponga fin a otros proyectos coloniales de asentamientos, como la Ciudad Policial (*Cop City*) de Atlanta. Este proyecto no sólo planea ampliar el intercambio cooperativo con las Fuerzas de Defensa de Israel (FDI), conocidas por los manifestantes como "Fuerzas de Ocupación de Israel (FOI)", sino que también amenaza con afectar el bosque Weelaunee (Goodman, 2024). Cabe mencionar que las movilizaciones, en su mayoría dirigidas por estudiantes, sacaron a la luz las inversiones de los campus en el militarismo estadounidense y la investigación a favor de este, al tiempo que abrieron las plazas de los campus a un resurgimiento del aprendizaje y la investigación autoorganizados. Lo que es más importante, las acciones directas en nombre de Palestina han puesto una atención crítica a las aventuras militares pasadas por alto, especialmente aquellas que parecen operar con una impunidad cada vez mayor. Esto incluye la expansión de la policía militarizada desplegada contra los manifestantes y la creciente persecución de la libertad de expresión, la democracia participativa y otras formas de disenso dentro y fuera del campus.

No es sorprendente que los campamentos y las protestas en los campus de todo el país hayan revelado aún más el debilitado estado de la universidad como tecnología de captura capitalista. El desenmascaramiento más reciente de la universidad liberal occidental se produce tras una intensa corporativización como puerta de entrada descarada a un estilo de vida mercantilizado y a un futuro impulsado por el consumo.[3] Y lo que es aún más alarmante, en contra de los esfuerzos por reclamar la universidad como un espacio para el pensamiento crítico,

---

genocida de Israel contra los palestinos, la retirada del apoyo estadounidense a Israel y a su arsenal militar de ocupación, y la desinversión de las universidades de los acuerdos financieros de apoyo a Israel y al armamento militar.

3. ¿Qué página de inicio del sitio web de cualquier universidad no promete una aventura única de cuatro años, como si uno estuviera intentando decidirse entre este o aquel crucero? Por supuesto, la "experiencia universitaria" prometida depende de la cantidad que uno gaste en su "educación". Además, la privatización y mercantilización de las aventuras universitarias debería evaluarse teniendo en cuenta cómo los estudiantes se ven cada vez más obligados a cubrir costos educativos exorbitantes y una deuda paralizante.

los presidentes de las universidades y sus administraciones recurren habitualmente a la policía y despliegan una serie de tácticas policiales contra los estudiantes reunidos y organizados, y contra el profesorado que habla claro. Al mismo tiempo, violan unilateralmente viejos protocolos académicos diseñados para proteger la libertad académica y de expresión en los campus.[4] Los burócratas de la "Neoliberal University Inc." se han convertido en colaboradores activos y visibles de lo que muchos llaman un neoMcCarthyismo. A pesar de la vergonzosa colusión de los funcionarios trajeados, la universidad se conserva como un espacio vibrante de aprendizaje y debate gracias a las acciones autoorganizadas de "estudiantes" comprometidos y profesores irreverentes en los campus de todo Estados Unidos.

Por lo tanto, existe una tensión entre la universidad y los numerosos espacios reivindicados por las luchas y los movimientos que se encuentran fuera y más allá del campus. A menudo muchos, aunque critican la universidad como tecnología capitalista de captura, no escapan a sus prácticas disciplinarias. En algunos casos, quienes se posicionan lejos de los espacios educativos formales abandonan por completo la disciplina del estudio. Sin embargo, son cada vez más las personas, organizadas o no, que reclaman espacios de aprendizaje más allá del perímetro educativo y, como resultado, en algunos casos cuestionan por completo su apego a la sociedad industrial. Siguen firmes y "comprometidos con los Estudios Negros (*Black Studies*) en las aulas subcomunes de la universidad" (Moten y Harney, 2013: 67).

Va más allá de este documento ensayar completamente estas líneas de vuelo, pero es suficiente señalar para nuestros propósitos aquí que lo que Gigi Roggero (2011) llama la "institución de los comunes" no son erupciones recientes, sino que tienen raíces profundas cimentando espacios de oposición y nutriendo el conocimiento vivo. Ciertamente puede parecer que la institución de lo común es de origen más reciente dada la emergencia especialmente prominente del digitariado y el impacto del capital cognitivo, contribuyendo incluso a que la universidad corporativa de la modernidad tardía se convierta en un campo de

4. Véase, por ejemplo, Baker, 2024.

batalla más visible. Es precisamente esta tensión narrada por Roggero donde los espacios de "educación autónoma" o "autoeducación" se vuelven críticos como sitios para "la reapropiación del ejercicio de la autonomía y de la huida de los mecanismos de captura" (2011: 128). Narrando el auge de los Estudios Negros y los Estudios Postcoloniales, advierte de la inclusión diferencial que ha pretendido capturar las insurgencias de los movimientos sociales, pero asegura que la captura nunca es total.

En este contexto, los organizadores de la Cátedra Jorge Alonso 2024 nos plantearon como pregunta central: ¿qué podemos decir de nuestro proyecto de aprendizaje autónomo? En especial, ¿qué podemos decir de él para destacar cómo nuestros esfuerzos están fuera del capital y más allá del Estado? ¿Cuáles son los retos a los que nos enfrentamos? ¿Qué hemos construido a lo largo de los años y cómo deben evaluarse esos logros? ¿Cuáles serían algunos de los principales pilares de nuestro proyecto a los que no renunciaríamos? Para muchos de nosotros, llegamos listos para comparar notas y pensar en voz alta sobre la necesidad y la práctica de espacios autónomos de aprendizaje. Es decir, estábamos listos para determinar mejor su importancia no sólo como alternativas a la universidad liberal occidental como institución clave en el avance de la modernidad capitalista, sino también para explorar el trabajo crítico que ya está en marcha en espacios activados al servicio de la defensa de la vida y, de manera relacionada, a una nueva forma de hacer política, a un *zapatismo urbano*.[5]

Lo que propongo aquí pone menos énfasis en cómo nos posicionamos frente a la universidad como tecnología de captura y más en términos de lo que reivindicamos en nuestros esfuerzos por desenredarnos del capital como forma mediadora histórico-social. De este modo, la praxis convivial que aquí reivindico tiene como centro el conocimiento vivo. Con este fin, las siguientes páginas presentan a la UniTierra (UT), Califas y al Centro de Investigación y Autonomía Convivial (CCRA), seguidas de una breve visión general de los retos a los que nos enfrentamos y de los compromisos a los que nos negamos a renunciar. La

5. Véase Holloway, 2005.

discusión concluye proponiendo que para avanzar mejor en nuestro trabajo y entablar la conversación sobre las posibilidades críticas de los espacios autónomos de aprendizaje se requiere: nombrar la coyuntura en la que el espacio autónomo de aprendizaje se ha convertido más claramente en un sitio de movilización y acción política; explicar cómo el espacio autónomo de aprendizaje, como un sitio de praxis, vincula la producción de conocimiento con la regeneración de la comunidad; y especificar lo que el espacio autónomo de aprendizaje contribuye a un proyecto más amplio de reconstrucción convivial, es decir, cómo es a la vez una herramienta convivial y una incubadora de la convivialidad regenerativa de la comunidad.

Zonas autónomas de producción de conocimientos

El proyecto que hemos reivindicado a lo largo de los años y que nos lleva a converger en la Cátedra Jorge Alonso *Saberes para otros mundos posibles* es el espacio extendido de aprendizaje autónomo que se activa bajo la bandera de la UT Califas, y el Centro de Investigación Convivial y Autonomía (CCRA) —dos esfuerzos interdependientes que hacen posible un espacio autónomo complejo, difuso y en curso de producción de conocimiento de base. La historia de la UT Califas y el CCRA tiene como antecedente el trabajo político presente en Austin, Texas, a principios de la década de 1990. Sin embargo, fue la insurgencia zapatista del 1 de enero de 1994 la que ayudó a focalizar lo que actualmente se denomina UT Califas y CCRA. Tanto la UT Califas como el CCRA surgieron de la participación en los esfuerzos de solidaridad zapatista que buscaban ir "más allá de la solidaridad" al tiempo que confrontaban las desigualdades asociadas con el neoliberalismo en nuestras localidades.[6]

El CCRA existe para proteger a la UT Califas de los elementos corrosivos que emanan de los complejos industriales educativos y sin fines de lucro, incluyendo y especialmente aquellos contaminantes

---

6. Para una discusión del zapatismo orientada a "ir más allá de la solidaridad", véase Callahan, 2005.

que se acumulan a través del financiamiento. La UT Califas escapa de la contaminación al no reclamar ningún edificio, ni está abrumada por una burocracia engorrosa. Surgida de la gran comunidad de la Universidad de la Tierra, especialmente de su nodo principal situado en Oaxaca, la UT Califas es una red de espacios autónomos de aprendizaje arraigada localmente o zonas autónomas temporales de producción de conocimientos, que apoyan a intelectuales desprofesionalizados, académicos de base comunitaria, portadores de la cultura local, investigadores conviviales y aprendices insurgentes.[7] Comprometidos a conectar con los conocimientos estratégicos y las prácticas colectivas locales, imaginamos a la UT Califas como un cargo o una obligación comunitaria confiada colectivamente para la regeneración de la comunidad.[8]

Como alternativa a las herramientas industriales formales y burocráticas, la UT Califas se involucra con espacios de movimientos ya establecidos, momentos de desarrollo de capacidades, proyectos de educación popular y movilizaciones de investigación militante. Nuestra *mens rea* es promover una diversidad de tecnologías convivenciales y de base que aborden cuestiones locales, así como desarrollar habilidades analíticas críticas, prácticas de investigación colectiva, técnicas de facilitación compartidas y estrategias de acción directa que

7. Siguiendo a Hakim Bey (1991: 98-101), el más asociado con el término "Zona Autónoma Temporal" (TAZ, por sus siglas en inglés), dudo en definir el concepto completo que aquí se sugiere, coincidiendo con él en que "al final la TAZ se explica casi por sí misma". Sin embargo, la TAZ, advierte Bey, "no es un fin exclusivo en sí mismo, que sustituya a todas las demás formas de organización, tácticas y objetivos". "La TAZ es como un levantamiento que no se enfrenta directamente al Estado, una operación de guerrilla que libera un área (de tierra, tiempo o imaginación) y luego se disuelve para volver a formarse en otro lugar/otro momento antes de que el Estado pueda aplastarla. Como al Estado le preocupa más la simulación que la sustancia, la TAZ puede 'ocupar' clandestinamente esas zonas y llevar a cabo sus propósitos festivos durante bastante tiempo en relativa paz". Según Bey, "lo recomendamos porque puede proporcionar el realce de calidad asociado a un levantamiento sin conducir necesariamente a la violencia y el martirio".
8. Por *cargo* entendemos la obligación de renovación de la comunidad determinada y encomendada por la comunidad. Por *tequio*, en cambio, se entiende el proyecto de *trabajo* definido por la comunidad. Para un análisis del *cargo* y el *tequio* en el contexto de la comunalidad, véase Martínez Luna, 2010.

den prioridad a la regeneración comunitaria localmente arraigada.[9] Como espacio emergente, la UT Califas intenta entretejer trayectorias de aprendizaje insurgente, investigación convivial e intercambio de habilidades como parte de un esfuerzo mayor por retejer el tejido social de la comunidad.

La UT Califas subvierte las pedagogías de transmisión típicas de las instituciones tradicionales de enseñanza e investigación al negarse a organizar a los organizadores, enseñar a los profesores o formar a los formadores, los cuales luego reclaman para sí mismos el papel de expertos dispuestos a otorgar conocimientos a "la comunidad" que necesita servicios. Como pedagogía colectiva, horizontal y en red, la UT Califas se conecta con movimientos y proyectos establecidos de desarrollo de capacidades, espacios de educación popular y esfuerzos de investigación-acción basados en la comunidad para volver a poner en circulación las tecnologías de base y los conocimientos situados que abordan las luchas locales inmediatas.[10] Al negarse a limitar el aprendizaje a los "acontecimientos pedagógicos" típicos de las estrategias de transmisión, la "pedagogía en red" celebra el aprendizaje en los espacios cotidianos.

Así pues, por decirlo de alguna manera, no nos enfrentamos a ningún desafío de los sugeridos anteriormente. Los retos a los que se enfrentan la UT Califas y el CCRA no son el resultado de enfrentamientos ni con el Estado ni con el capital. No nos orientamos a la universidad liberal occidental ni como modelo, ni como objetivo, ni como recurso. Nuestra única atracción hacia la academia es, como nos imploran Moten y Harney (2013), apropiarnos de todo lo que podamos cargar. Además, nos enfrentamos a pocos obstáculos, en parte porque carecemos de infraestructura física o burocrática. Nos esforzamos por no estar contaminados por el dinero, en casi todo lo posible. Como no tenemos edificios, personal ni salarios, no tenemos costos ni gastos generales. En suma, no existimos hasta que nos reunimos. En consecuencia, los retos mencionados anteriormente nos parecen remotos

9. Véase Illich, 1990.

10. Véase Montero, 2009.

porque no competimos directamente con los complejos industriales educativos o sin fines de lucro.

Los obstáculos a los que se enfrentan la UT Califas y el CCRA no son tanto los retos prácticos de activar y mantener un espacio alternativo a través y más allá del ecosistema académico y sin fines de lucro. Los desafíos resultan de las realidades de reclamar "otras formas de saber" dentro de un contexto de capitalismo patriarcal y racial. Los compromisos fundamentales que nos negamos a abandonar cuando nos enfrentamos a estos retos parecen ser menos contra la academia y las organizaciones sin fines de lucro y más de naturaleza existencial; es decir, encontrar nuevas formas de desvincularnos del capital patriarcal racial como forma de mediación social. Por lo tanto, donde encontramos dificultades es en el momento en que esos mismos conocimientos, que tratamos de recuperar y de los que nos nutrimos, son precisamente los que están activamente devaluados y criminalizados como parte de la violencia epistémica más amplia de la modernidad capitalista.[11]

En respuesta, uno de nuestros principales "pilares" es la convivialidad y las herramientas conviviales que resultan del cultivo de conocimientos y prácticas vernáculas y de subsistencia.[12] Nos reunimos para reivindicar y encarnar lo convivial. Por convivialidad entendemos no tanto la "alegría tropezada" o la energía social común a las reuniones, sino más en relación con la intervención articulada por Ivan Illich para exponer las herramientas industriales corrosivas y los excesos de la sociedad industrial, a fin de reclamar la interdependencia radical arraigada. En este sentido, la convivialidad se alinea con la autonomía y el zapatismo (Callahan, 2012). Dado que lo convivencial soporta el asalto sistémico y sistemático, nuestro compromiso con la convivialidad es aún más difícil. En el centro de nuestro esfuerzo está la circulación de saberes y prácticas vernáculas y facilitar esa dispersión a través de la recuperación estudiada de herramientas conviviales en contextos específicos.

11. Véase Santos, 2014.
12. Para un análisis de los conocimientos y prácticas vernáculos, véase Illich, 1980.

Así, una praxis convivencial trata menos de competir con la elaborada infraestructura de la modernidad capitalista, por ejemplo, la universidad liberal occidental, infiltrarse en ella y hacerse con ella, y más de desvincularnos de la modernidad capitalista como forma de mediación social en evolución histórica. Nuestro currículo, por así decirlo, no es algo que se recoge de otro lugar y se impone a través de la formación o se transmite a través de la educación. Nuestra estrategia de aprendizaje y el contenido de nuestra investigación surgen de luchas comunitarias que son inmediatas y están marcadas por las herramientas convivenciales que generan. El concepto estratégico, por ejemplo, pasa a formar parte del currículo como categoría de lucha por su uso en la lectura del capitalismo patriarcal racial.[13]

Investigación convivial y aprendizaje insurgente

Basándonos en una larga historia de generación conjunta de espacios horizontales de aprendizaje, investigación y acción, colaboramos en una serie de activaciones que sustentan una investigación convivencial y un aprendizaje insurgente continuos. A menudo son en torno a cuestiones como la seguridad comunitaria, la soberanía alimentaria, el bienestar comunitario y las amenazas a la vida planetaria. Nuestro enfoque de investigación convivial y aprendizaje insurgente basados en la comunidad entreteje varios espacios de aprendizaje autónomos en toda la zona de la bahía de San Francisco y la periferia circundante para atender varias problemáticas, en especial las múltiples violencias dirigidas contra comunidades históricamente marginadas y sus esfuerzos por organizarse colectivamente para su propio bienestar. La seguridad comunitaria, uno de nuestros principales compromisos, recupera una historia de autodefensa comunitaria y justicia autónoma junto con momentos de asamblea comunitaria para hacer frente a las actuales estrategias de "vigilancia policial diferenciada y cuarentena

13. Para un análisis del concepto estratégico, véase Callahan, 2016.

racial" y su impacto en las comunidades mayoritariamente negras y morenas del Área de la Bahía de San Francisco.[14]

En lugar de organizarnos en torno a "problemas" y a la recopilación de "datos" tal y como se definen desde fuera, nos movilizamos a través de comunidades activando espacios que se toman en serio la coproducción de conocimientos históricos locales al servicio de luchas arraigadas por la autonomía.[15] Los saberes históricos de lucha abordados como categoría de lucha no nos dirigen a saberes que existieron en un pasado prístino y enrarecido, sino a saberes que persisten del pasado al presente, o se reactivan en el presente y marcan la larga historia de rechazo. Son saberes que enmascaran momentos disruptivos de la propia imposición de una modernidad capitalista que exige que esos saberes sean descalificados o de algún modo objetivados como subordinados a las tecnologías fundamentales de la modernidad. Sobra decir que la universidad ha desempeñado un papel fundamental en este proceso de descalificación y subordinación.

Nuestro compromiso anticapitalista se basa en "espacios de encuentro" como espacios conviviales de investigación y aprendizaje insurgente que también apuntan a lugares críticos de renovación democrática a menudo activados a través del "trabajo de caso de acción

14. Annie Paradise (2024) analiza la resistencia a la policía militarizada en la bahía de San Francisco, ofreciendo un ejemplo de enfoque de investigación convivial y aprendizaje insurgente. Cabe destacar que gran parte de la coinvestigación para abordar los excesos de la actuación policial diferenciada se generó a través de varios de los *ateneos* convocados por la UT Califas.

15. Ana Esther Ceceña (2004) introduce el concepto de saberes históricos de lucha como parte de su interrogación crítica de los zapatistas y su significado histórico-político. Al utilizar esta categoría, Ceceña evita con éxito la cosificación de los zapatistas. Basándose en Foucault, Ceceña presenta los conocimientos históricos de la lucha como una lente para refractar el surgimiento de los zapatistas. Así, los zapatistas se convierten en un punto de referencia para una serie de reflexiones sobre la lucha en el momento actual. En última instancia, somos capaces de descodificar su resonancia con otras luchas a través de un involucramiento político con el énfasis en la lucha y no forzarlos a entrar en una categoría académica como la de movimiento social. Destaca cómo este conocimiento histórico es al mismo tiempo una praxis, intersubjetividad y un horizonte ya que se basa en el territorio donde una historia puede ser sembrada, cosechada y modificada.

directa".[16] Los espacios horizontales y participativos que convocamos apoyan iniciativas locales que celebran que las comunidades se reúnan en asambleas que también son espacios de investigación, aprendizaje y toma de decisiones colectivas. Los trabajos de caso de acción investigativa directa, o *tequios de investigación*, abordan las luchas locales a través de una red de espacios prominentes convocados desde 2008 hasta la actualidad.[17] El espacio autónomo de aprendizaje ayuda a poner de relieve una multiplicidad de lugares y procesos en los que la subsistencia se reclama con firmeza, o se niega a renunciar a ella; esto como un proceso de aprendizaje e investigación. Esta investigación convivencial y aprendizaje insurgente interviene en la violencia epistémica de la colonialidad del poder de Aníbal Quijano (2000) o lo que Santiago Castro-Gómez (2021) denomina la *hybris* del punto cero.

La investigación horizontal y los enfoques de aprendizaje distribuido son centrales en nuestros esfuerzos por avanzar, por ejemplo, en

---

16. Nos inspiramos en la Coalición de Ontario Contra la Pobreza (OCAP, por sus siglas en inglés) (s/f) y en su uso del "caso de trabajo de acción directa". Entre ellas se incluyen un proyecto de investigación y escritura desarrollado colaborativamente con mujeres que se encuentran en prisión; espacios para que surjan testimonios estratégicos situados reuniendo a familias que han perdido a seres queridos a manos de la policía y otras formas de violencia comunitaria; Investigaciones Populares basadas en la comunidad que sitúan los esfuerzos organizativos de la familia en el centro del trabajo; una emergente Base de Datos de Seguridad Comunitaria que documenta y archiva incidentes de violencia dentro de las comunidades y pone a disposición estos recursos internamente, al tiempo que proporciona apoyo y recursos para hacer frente a los excesos policiales; y una serie de *ateneos* mensuales, convocados como "espacios de encuentro" entre jóvenes locales, educadores, académicos, estudiantes de posgrado, historiadores locales y personas que se organizan a través de proyectos de seguridad comunitaria y bienestar comunitario. Véase también Shantz, 2002.
17. Hemos convocado una serie de *ateneos*, como el Ateneo de la Democracia (San José), el Ateneo de los Conocimientos Insurgentes (San Francisco), el Ateneo de la Fábrica Social (Oakland) y un Ateneo del Cuidado Aguerrido (Oakland). Además, hemos activado varios espacios intersticiales que ocupan el espacio entre la universidad y la comunidad, como la Escuela de Verano de Emancipación Social (2018) y los Ateneos de Verano 2022 y 2023 organizados en Oaxaca. Más recientemente, activamos Tsikbal (2020 - 2023) y actualmente el Ateneo de Reconstrucción Convivial (2023 - presente), dos espacios híbridos de aprendizaje autónomo que han hecho uso de interfaces digitales para apoyar encuentros translocales. La UT Califas también mantiene una red de tertulias, mitotes, coyunturas, ateneos, talleres, tianguis y encuentros, como parte de una red interconectada más amplia de zonas autónomas temporales de producción de conocimientos.

el cuidado feroz, al tiempo que se instituyen espacios hacia una infraestructura social recuperada. Nuestra afirmación es que el espacio autónomo de aprendizaje funciona dentro de un rizoma de una red de sitios, es decir, zonas autónomas temporales de producción de conocimientos que pueden contribuir a una infraestructura social de la comunidad (Callahan y Paradise, 2017). Nuestra articulación de infraestructura con lo social como en la infraestructura social autónoma, es para enfatizar esos momentos fugitivos cuando los procesos comunitarios escapan a las tecnologías disciplinarias liberales y generan activamente una infraestructura contra-relacional, social, que se organiza alrededor de la regeneración convivencial y menos reproducción capitalista. Como pedagogía en red, la UT Califas apunta a reconstruir la infraestructura social de la comunidad, especialmente desmantelada por el neoliberalismo en las dos últimas generaciones y presente desde mucho antes. En conjunto, la enmarañada red de sitios fomenta la recuperación de los bienes comunes a través de diálogos interculturales e intergeneracionales arraigados localmente.[18]

Una herramienta convivial

La UT Califas opera en una geografía que se ha acercado peligrosamente a haber perdido los hábitos de asamblea. Es un terreno, en su mayor parte, sobredeterminado por lo que Illich (1979: vii) denominó la "modernización de la pobreza", una instancia en la que las comunidades son menos capaces de forjar las herramientas necesarias para su regeneración. Es una comunidad abrumada por la forma de la mercancía y la profesionalización que asegura el apego a una relación social intensiva en mercancías. La educación en esta instancia es en todos los sentidos una herramienta industrial, un dispositivo que puede producir una "afluencia frustrante" que experimentan aquellos que han

18. Un ejemplo reciente podría ser FandangObon, una herramienta convivial con sede en Los Ángeles que contribuye a reconstruir una contrainfraestructura social mediante un diálogo intercultural e intergeneracional, lo que George Lipsitz (en prensa) denomina "un *performance* policultural antirracista".

quedado "mutilados por su abrumadora dependencia de las riquezas de la productividad industrial". "Sencillamente", explica Illich, una herramienta industrial "despoja a los afectados de su libertad y poder para actuar de forma autónoma, para vivir de forma creativa; los confina a la supervivencia a través de estar enchufados a las relaciones de mercado. Y precisamente porque esta nueva impotencia se experimenta tan profundamente, se expresa con dificultad".

Lo que la UT Califas intenta entonces es perseguir una praxis convivencial que surja a través de una red de zonas autónomas temporales de producción de conocimientos, haciendo posible reclamar y contribuir a la re-construcción de la infraestructura social de la comunidad. Busca de tal manera fomentar la consideración sobre cómo disrumpir los hábitos sedimentados de la pobreza modernizada, rechazando el imperativo tecnológico y abandonando el fetiche de la profesionalización que desgarra el tejido social de la comunidad. Como herramienta convivial, la UT Califas facilita el trabajo colectivo de exponer las herramientas industriales y el modo de producción industrial, por ejemplo, el sistema educativo formal e institucional.[19] Pretende ser un espacio compartido para apoyar a los miembros de la comunidad que quieran reclamar el aprendizaje y persigan una investigación que nutra las herramientas conviviales. Se abre así a la participación de todos los miembros de una comunidad para celebrar los conocimientos locales, las prácticas vernáculas y las sabidurías basadas en el lugar al tiempo que se exploran alternativas al capitalismo patriarcal racial.

Tal gesto no implica que caminemos descalzos por la milpa, una tecnología convivial muy avanzada, ya que también continuamos la labor de poner de relieve el proceso mismo de cómo la modernidad capitalista se impone de hecho como una "forma de mediación social históricamente dinámica" (Postone, 2020: 166). El compromiso de compartir tecnologías conviviales a través de la lucha está simbolizado

19. Para una valoración del uso que hace Illich del modo de producción industrial, véase Cleaver, 1987.

por el Centro de Tecnología Apropiada de la UT Califas.[20] En lugar de comprometernos únicamente con otras luchas en un modo de solidaridad ya determinado, nos preguntamos qué tipo de herramientas conviviales (p.ej., milpa, cargo, asamblea, tequio, faena, fiesta, tertulia, mitote, fandango, tianguis) pueden ponerse a disposición y qué necesitamos hacer para organizarnos a fin de aprender cómo funcionan estas herramientas, descubrir cómo podrían aplicarse en diferentes contextos y evaluar si hemos tenido éxito o no en nuestra apropiación de las mismas. Y, lo que es más importante, exploramos cómo las tecnologías conviviales eficaces pueden difundirse entre distintas luchas.

Así, la UT Califas como compromiso convivial se enfrenta a dos retos fundamentales. El primero es la carga de ser aún un *cargo* sin nombre. El segundo es su compromiso de no existir a menos de o hasta ser convocada. En ambos casos, la UT Califas intenta ser un elemento crítico de una comunidad, que a veces es más y a veces menos consciente de sí misma como "comunidad". La comunidad, como nos recuerda Wendell Berry, debe estar localmente situada o arraigada, y definida tanto por acuerdos como por limitaciones. Para Berry la comunidad marca "la mancomunidad y los intereses comunes, comúnmente entendidos, de las personas que viven juntas en un lugar y desean seguir haciéndolo. Dicho de otro modo, la comunidad es una interde-

20. El Centro de Tecnologías Apropiadas promueve la generación y el intercambio de una amplia variedad de tecnologías estratégicas orientadas a la comunidad o herramientas conviviales. El Instituto de Lenguas y Alfabetización aborda el lenguaje de forma muy amplia, asegurándose de no privilegiar las formas dominantes de comunicación asociadas principalmente a las lenguas imperiales occidentales. Los proyectos conviviales de lengua y alfabetización ofrecen oportunidades cruciales para profundizar en el análisis de los problemas locales a través de habilidades comunicativas y una amplia variedad de herramientas de "lectura" utilizadas para descodificar diferentes literaturas, coyunturas cambiantes y formaciones sociopolíticas emergentes. Cada herramienta está diseñada para ayudar a hacer más legible la praxis autónoma. La Clínica de Tesis apoya a *compañer@s* que están elaborando estratégicamente productos formales de investigación, como tesis o disertaciones para programas oficiales. La "clínica" proporciona un espacio horizontal y colectivo que anima a los investigadores a tratar las aflicciones del empirismo y el positivismo. Tanto los participantes a largo plazo como los que acuden ocasionalmente a la "clínica" pueden acceder a una serie de herramientas que pueden "inocular" a los investigadores y evitar la posible propagación de pretensiones de élite a la autoridad profesionalizada y prácticas que cosifican a las comunidades de lucha.

pendencia localmente entendida de la gente local, la cultura local, la economía local y la naturaleza local" (Berry, 1993: 119-120). Más concretamente, la convocatoria de la UniTierra Califas debe ser consciente de la(s) obligación(es) o *cargo*(s), que tiene con la comunidad que la apoya o a la que sirve en ese lugar concreto. En un sentido importante, por ejemplo, la UT Califas tiene una obligación con una comunidad zapatista emergente fuera de Chiapas, así como con aquellos comprometidos con la investigación convivial y el aprendizaje insurgente como parte central de un zapatismo urbano posibilitado por el mantenimiento de espacios de aprendizaje autónomos e interconectados.

Nuestro énfasis en los espacios de aprendizaje autónomo apunta a la encarnación de una "institución de los comunes". Nuestras reivindicaciones y nuestro compromiso con el espacio de aprendizaje autónomo, por ejemplo, el *ateneo* de reconstrucción convivial, pueden entenderse en buena medida del mismo modo que Gigi Roggero (2011) aboga por la "institución de los comunes" —tanto como enfoque analítico como formación política—.[21] Sin embargo, nuestro énfasis en el espacio de aprendizaje autónomo como análisis y praxis es también para sugerir que tales "instituciones de los comunes" son más comunes, por así decirlo. Es decir, son más frecuentes de lo que podría reconocerse a primera vista y, por tanto, están más disponibles. De tal manera, no se debería sentir la necesidad de desplazar la lucha del conocimiento vivo de nuevo al campus o algo que extienda el campus a la comunidad.

Roggero se esfuerza en recordarnos que lo común, o más comúnmente los bienes comunes en plural, tiende a ser relegado a "algo existente en la naturaleza (agua, tierra, medio ambiente, territorio, pero también información y conocimiento)". Sin embargo, nuestra apropiación de lo común debe entenderse como "un referente teórico de esta interpretación", es decir, historizando y situando lo común como parte de un "proceso de cooperación y lucha" más amplio. "Para decirlo de otro modo", explica Roggero, "lo común es la organización de algo que no existía antes, o la nueva composición de elementos existentes en una relación social subversiva". El empeño de Roggero en la reivindicación

21. Véase, especialmente el capítulo 5 "Borderlines of Flight: The Institutions of the Commons".

de lo(s) común(es) es fundamentalmente "transformar las movilizaciones de los comunes (es decir, lo público) en luchas por organizar las instituciones de lo común". Aquí vale la pena citar extensamente a Roggero para definir con precisión qué se entiende por instituciones de lo común. "Las instituciones de lo común son", explica Roggero, "la organización autónoma del conocimiento vivo, la reapropiación de la riqueza social y la liberación de las poderosas fuerzas congeladas en la dialéctica hilvanada entre lo público y lo privado: los estudios negros desde los años sesenta y las experiencias contemporáneas de educación autónoma o autoeducación. Sus trayectorias demuestran la tensión entre la producción autónoma de lo común y su captura por el capital" (2011: 8-9).

Producción de conocimiento en la coyuntura zapatista

Si sólo centramos nuestros esfuerzos en desmantelar la educación formal como herramienta industrial, perdemos de vista otras prácticas de conocimiento y espacios de aprendizaje y producción de conocimientos que potencialmente podrían socavar y eventualmente ir más allá de la autoridad de la relación sujeto/objeto, la celebración del individuo y la imposición de la disciplina laboral capitalista. Queda fuera del alcance de este ensayo dar cuenta plena de la universidad liberal occidental dentro de la coyuntura actual, marcada por la tensión entre la precarización de la producción de conocimiento y la reivindicación de los bienes comunes del conocimiento. Según Gigi Roggero (2011: 94), las intersecciones de la información y el trabajo inmaterial dentro del capitalismo cognitivo se observan mejor en la transformación dramática de la universidad en tres áreas críticas: la reestructuración de la universidad a través de una mayor burocratización y una creciente dependencia del trabajo adjunto y la externalización de servicios; la comercialización de la universidad global como un producto a través de una mayor inversión en propiedad intelectual; y un papel especializado en la reestructuración de la "metrópolis universitaria" como "agente principal de la gentrificación". "En este escenario", resume Enda Bro-

phy, "la universidad ya no monopoliza el papel liberal-democrático que desempeñó en la modernidad como única proveedora de conocimiento auténtico y forjadora de clases de élite dentro de los límites del Estado-nación" (en Roggero, 2011: viii).

En lugar de lamentar la agonía de la universidad liberal occidental, hemos argumentado aquí que también debemos centrar nuestras energías en la proliferación de espacios de aprendizaje autónomos y en los retos a los que se enfrentan estos diversos lugares de rechazo, tal y como nos invitan a hacer los organizadores de la Cátedra Jorge Alonso. La universidad "como máquina capitalista de captura" no sólo opera tras los confines del campus, sino que se extiende más allá de la arena universitaria hacia la comunidad a través de, por ejemplo, la santidad de las disciplinas, el mítico poder de los datos, la construcción sujeto-objeto en la investigación, las formas adyacentes de autorización otorgadas y la exaltación sin fin de la enseñanza (y por extensión de la mentoría) a través de la persistencia de las pedagogías de transmisión.

Estamos preparados para abandonar la universidad, no tanto porque la universidad, como algunos argumentarían, haya abandonado su papel histórico como fuente de conocimiento y buena conducta, sino más bien porque sigue siendo una unidad de vanguardia en la guerra contra la subsistencia.[22] Aunque pueda parecer que ha cedido su papel a los intereses corporativos para beneficiarse del lucro de las empresas, se empeña en descalificar saberes puntuales, aquellos saberes y prácticas vernáculos arraigados en la subsistencia que rechazan la imposición de todas las formas de modernidad capitalista. Así que, mientras podríamos estar de acuerdo, por ejemplo, con Santiago Castro-Gómez en que la universidad ha cambiado su énfasis de la producción de conocimiento para los intereses del Estado a la corporación global postfordista de capital cognitivo (p.ej., Microsoft, Google, Meta, etcétera), la universidad persiste en remendar los vínculos a la forma de la mercancía.

---

22. Para un análisis sobre las lenguas y prácticas vernáculas y la destrucción de la subsistencia, véase Illich, 1981, especialmente el capítulo 3 "The War Against Subsistence".

Sin embargo, debemos preguntarnos de qué manera los espacios que convocamos funcionan como lugares de apoyo a nuestra desvinculación de la sociedad intensiva en mercancías. Con este fin, podríamos orientar nuestra reflexión en torno a tres áreas clave. En primer lugar, reconocemos la importancia de nombrar la coyuntura en que el espacio autónomo de aprendizaje se ha convertido cada vez más en un lugar visible de movilización y acción política.[23] Nuestro objetivo es situarnos y situar nuestra lectura del espacio de aprendizaje autónomo en la formación actual del capitalismo patriarcal racial. En segundo lugar, abordamos el espacio de aprendizaje autónomo como un lugar de praxis, en particular un lugar de praxis convivial, que vincula la producción de conocimiento con la regeneración de la comunidad en la coyuntura. En tercer lugar, consideramos el papel que desempeña el espacio de aprendizaje autónomo o lo que podría aportar a una reconstrucción convivencial, es decir, cómo es al mismo tiempo una herramienta convivial y un generador de herramientas convivenciales en el contexto más amplio de una guerra contra la subsistencia.

El espacio de aprendizaje autónomo emerge en una coyuntura única en la que los intereses del conocimiento son más visibles y, por tanto, más acaloradamente disputados, es decir, en el centro de la mercantilización y la captura. Destacamos la importancia de nombrar la coyuntura y de prestar mucha atención a la formación actual de la relación capitalista-patriarcal-racial para apreciar mejor las posibilidades de la producción autónoma de conocimiento y la recuperación de los saberes históricos de lucha.[24] En particular, queremos ser especialmente conscientes de cómo los espacios autónomos de aprendizaje

---

23. En todo momento nos apoyamos en la *coyuntura*, o análisis coyuntural, como fundamento para cogenerar saberes estratégicos y desarrollar planes de acción. Abordamos la *coyuntura* como una categoría de análisis, un espacio de ruptura epistemológica y un espacio de producción activa de nuevos saberes, véase Castro Soto y Valencia Lomelí, 1995.

24. Hemos caído en la costumbre de atender a la coyuntura actual y como parte de ese esfuerzo hemos decidido nombrarla "coyuntura zapatista". Cuando decimos coyuntura zapatista, no queremos señalar simplemente el surgimiento de los zapatistas el 1 de enero de 1994, sino más bien cómo la singular intervención política de los zapatistas encarna una mayor conciencia del papel de la producción de conocimiento en el desarrollo y mantenimiento de la autonomía.

pueden confrontar, en un nivel inmediato, a diversas formas de imperialismo epistemológico, extractivismo del conocimiento y compresión de la información —todos ellos procesos interrelacionados que producen tipos particulares de sujetos cada vez más vulnerables al apego a la mercancía— (Pasquinelli y Joler, 2021). Además, nos empeñamos en la lectura de la coyuntura para hacer explícitos los intereses de conocimiento que emergen de las comunidades de lucha.

Aquí es necesaria una advertencia para recordarnos que las prácticas vernáculas mencionadas anteriormente no son las prácticas pintorescas y anticuadas que han documentado minuciosamente los folcloristas y etnógrafos, sino los conocimientos vivos, las teorías vivas de formas sociales no atrapadas ni extinguidas en las redes de captura capitalista, sino más visibles en las "sociedades en movimiento", que son actualmente la fuerza motriz de la organización anticapitalista.[25] Por este motivo nos hemos centrado en las herramientas conviviales, en el manejo deliberado de dispositivos que son esenciales para la autoorganización, la interdependencia y la regeneración de la comunidad. De este modo, las prácticas vernáculas y la subsistencia no son lenguas muertas, ni conocimientos extintos, ni prácticas olvidadas, sino sistemas vivos y autopoiéticos lo suficientemente permeables como para adaptarse sin ser subsumidos por las fuerzas dominantes. En otras palabras, queremos exponer cómo la batalla por la producción de conocimiento está en el centro de la reproducción de la relación capitalista-patriarcal-racial en un momento dado, uno amplificado con fines analíticos (Castro Soto y Valencia Lomelí, 1995). Es decir, no nos interesa tanto el sistema universitario y escolar como un aparato ideológico estatal o un nodo en un proceso más complejo de liderazgo cultural dentro de una formación hegemónica más amplia. Lo que nos interesa determinar es cómo ciertas abstracciones intentan enraizarse y circular a través de una red de sitios interconectados junto a intereses de conocimiento específicos ante los que capitulamos o disrumpimos activamente el aparato de conocimiento dominante.

25. Para un debate sobre el surgimiento de sociedades en movimiento, véase Zibechi, 2010; Sitrin, 2016.

Si partimos de la base de que el capitalismo no es simplemente un momento de exclusión, explotación y otras formas de perjuicio, sino más bien una relación social, entonces tenemos la tarea de determinar los mecanismos dentro de él que objetivan el mundo y a su vez contribuyen a una dinámica histórica "en el corazón de la modernidad capitalista" (Postone, 2019: 102). El capitalismo patriarcal racial como forma social de dominación es, según Moishe Postone (2005), "una forma única de mediación social que estructura a la propia modernidad como una forma históricamente específica de vida social". "Esta forma de mediación", añade Postone, "está constituida socialmente por una forma de trabajo históricamente única y, sin embargo, es abstracta y temporal". "Se manifiesta en formas peculiares y cuasi objetivas de dominación", explica Postone, "que no pueden entenderse suficientemente en términos de la dominación de una clase o, de hecho, de cualquier entidad social y/o política concreta. Además, estas formas de dominación, expresadas por categorías como la mercancía y el capital, no son estáticas, y no pueden conceptualizarse adecuadamente en términos de mercado. Por el contrario, generan una dinámica histórica que está en el corazón mismo de la modernidad capitalista" (2015: 5).

La lectura que Postone hace del Marx más maduro pone de relieve las abstracciones, en particular, la abstracción del trabajo, la mercancía, el dinero y el valor.[26] Sin embargo, también somos conscientes de otras formas de abstracción que son fundamentales para una relación social capitalista patriarcal racial. Además de la mercancía, el capital, el trabajo y el valor, por ejemplo, también podríamos hablar de otros elementos que contribuyen a esta forma de dominación social, como lo que Denise Ferreira da Silva (2001) teoriza como un análisis de la raza, es decir, las abstracciones que hacen posible criminalizar y/o patologizar a un grupo de personas sobre otro. Del mismo modo, inspirándonos en Ivan Illich (2009) y Maria Mies (1998), entre otros, podríamos apuntar a una analítica de género en la que estos dispositivos devalúan las prácticas de subsistencia y los conocimientos vernáculos que se atribu-

26. Ha habido un interés renovado en la política de la abstracción; véase, por ejemplo, Bhandar y Toscano, 2015; Pasquinelli, 2014; Toscano, 2008.

yen a las mujeres y, por lo tanto, se determinan como de menor valor mediante la autorización de dispositivos modernistas.[27] Sin embargo, otro análisis que puede ser útil es el de la necesidad individual, puesto de relieve por Illich, que advertía de las abstracciones de los conocimientos especializados y las herramientas industriales relacionadas, así como los sistemas subsecuentes que se han convertido en fundamentales para que un individuo se mida a sí mismo en función de su adquisición y dominio de servicios, como la educación. Los momentos anteriores ayudan a explicar cómo las formas sociales dominantes intentan contener la fugitividad y otras formas de autonomía.[28]

El espacio de aprendizaje autónomo como analítica, es decir, como categoría de análisis, nos ayuda a descubrir esos momentos de autonomía o, mejor dicho, la dinámica dentro de esos momentos en los que el aprendizaje, la investigación, la práctica estética, la escucha y el archivo/documentación son esenciales para los espacios que disrumpen la captura capitalista y tratan de reivindicar los conocimientos y prácticas vernáculos y de subsistencia. Aquí la atención podría centrarse en la acción directa que, aunque no necesariamente concebida como un espacio de aprendizaje autónomo, hace posible la oportunidad de explorar nuevos caminos alimentados en el espacio disruptivo de la oposición a las instituciones y prácticas dominantes.

En un nivel aún menos deliberado, también podríamos señalar aquellos espacios cotidianos que están animados por la convivialidad, es decir, una cierta dinámica de regeneración comunitaria interdependiente que no se inhibe ante el mando y la disciplina capitalistas (p.ej., un asado comunitario). Esos lugares y prácticas cotidianos pueden convertirse en sitios integrados de una pedagogía interconectada cuando los hacemos más observables y activamente —aunque no

---

27. De manera relacionada, la ciencia, primero en sus formas de empirismo y positivismo, y más tarde como epistemologías estadísticas, proporciona otra forma de analítica; es decir, una analítica estadística que objetiva el mundo a través de, como argumenta Justin Joque, una metodología de inferencia que permite a las formas tardías del capitalismo generar valor a través de, por ejemplo, la fabricación de datos (logística "justo a tiempo"), el comercio de alta frecuencia y el Internet (publicidad dirigida).
28. Seguimos confiando en Fred Moten para el enfoque de fugitividad.

necesariamente conscientemente— transmisores de saberes insubordinados (Foucault, 1977: 206). Distinguimos entre espacios genéricos y espacios más formalizados o deliberados. Por ejemplo, la mesa de la cocina puede ser un espacio de aprendizaje autónomo, pero eso es algo diferente de lo que hemos construido como espacios de aprendizaje autónomo desde los seminarios avanzados hasta los ateneos y tsikbales, así como las tertulias y mitotes intermedios.

Las posibilidades políticas del espacio de aprendizaje autónomo surgen como una forma de pensar más allá de los obstáculos de las movilizaciones políticas que ya no están dirigidas al Estado o al control de los medios de producción. Aquí el énfasis está en cómo funciona el espacio de aprendizaje autónomo como espacio de congregación, pero, más importante aún, en cómo reaprender los hábitos de congregación para reconstruir la infraestructura social de la comunidad una vez que convergemos. Nuestra afirmación de que el espacio autónomo de aprendizaje funciona dentro de un rizoma o red ampliada de sitios, es decir, zonas autónomas temporales de producción de conocimientos, sugiere que también puede reivindicarse como infraestructura social de la comunidad. Nikhil Anand sostiene que "la infraestructura es un ensamblaje socio-material que no sólo constituye la forma y el desempeño de la ciudad liberal (y neoliberal), sino que también perfora con frecuencia sus actuaciones". "Las infraestructuras", explica Anand, "enredan al gobierno liberal en mundos de vida que sus administradores llevan mucho tiempo intentando transformar y superar". Para Anand, las infraestructuras urbanas fueron diseñadas para ser "productivas de la experiencia liberal, pero también permitieron una serie de divisiones constitutivas necesarias para el funcionamiento de las racionalidades liberales en la vida cotidiana" (2017: 6-7). Nuestro despliegue de infraestructura en esta instancia consiste en subrayar esos momentos fugaces en los que los procesos comunitarios escapan a las tecnologías disciplinarias liberales y generan activamente una infraestructura contrarelacional organizada al servicio de una reconstrucción convivial, no de la reproducción capitalista.

En última instancia, el espacio de aprendizaje autónomo sirve como cámara de descompresión para descontaminarse de una sociedad inten-

siva en mercancías. Así pues, como praxis, queremos marcar dónde se despliega deliberadamente el espacio de aprendizaje autónomo no sólo en relación con la acción directa, sino también como una especie de espacio instituyente que negocia con las instituciones dominantes o intenta abandonar por completo cualquier contaminación con ellas (Raunig y España, 2021). En este sentido, es posible que queramos trazar un mapa de los muchos esfuerzos por crear espacios específicos de investigación convivencial y aprendizaje insurgente que también están tejiendo hacia la reconstrucción de infraestructuras sociales que ya no estén mediadas por las formas sociales dominantes.

Reconociendo esta profunda historia y la tensión fundamental, nuestro objetivo en este ensayo ha sido no tanto trazar nuestra área de investigación menos en la *nepantla*, o los espacios entre la universidad y la emergente institución de los comunes, sino proponer que pongamos en un enfoque más nítido los mismos conocimientos que han sido devaluados y preguntar cómo pueden ser recuperados y reivindicados. En otras palabras, nos preocupa menos el espacio de aprendizaje y nos interesa más la pedagogía convivial, es decir la estrategia de aprendizaje, y cómo recuperamos los conocimientos y las prácticas vernáculas y con qué fin en la coyuntura actual. Para plantearlo de otro modo, no sólo nos preguntamos dónde podemos recuperar "saberes para otros mundos", sino cómo. Y, lo que es más importante, cuáles son esos saberes.

Existe una tensión en torno a la emergencia de la "educación autónoma" o "autoeducación". En cierto sentido, corre el riesgo de fetichizarse, aunque es necesario recuperar su historia y especificidad. Pero tenemos que ir más allá de la simple reivindicación del espacio y preguntarnos qué hacemos en ese espacio. Si no nos planteamos esa pregunta, corremos el riesgo de permitir que las fuerzas disciplinarias de captura resurjan en nuestros espacios autónomos recuperados. Para ello, proponemos centrarnos en lo convivial en dos sentidos. En primer lugar, el énfasis en lo convivial llama nuestra atención sobre cómo el espacio autónomo de educación, lo que llamamos el espacio autónomo de aprendizaje, es ante todo una herramienta convivial, un dispositivo interdependiente acordado para la regeneración de una comunidad de

lucha. En segundo lugar, la lucha que reivindica es la lucha por la subsistencia, es decir, el esfuerzo por mantener aquellos saberes y prácticas fuera del sistema de valor. Es en este instante cuando la dialéctica de los saberes vivos se pone de manifiesto de tal forma que los saberes que reivindicamos y la forma en que los celebramos constituyen la propia reivindicación de lo común que intentamos instituir. Pero debemos insistir en que este instituto de lo común es difuso en parte porque el espacio autónomo de aprendizaje se convoca fácilmente y siempre está distribuido como parte de un rizoma más amplio de producción de conocimiento insurgente situado.

En el centro del trabajo de UT Califas se encuentra una cuestión fundamental: ¿puede el "Norte Global" aprender del "Sur Global"? Tras el necesario desentrañamiento de los propios términos, Norte Global y Sur Global, como, por ejemplo, la necesidad de nombrar al Sur Global dentro del Norte Global, la cuestión sigue siendo si el Norte Global puede renunciar a su posición privilegiada y a su empeño en la confluencia de violencias (políticas, económicas, sociales, culturales y epistémicas) que se han dirigido contra el Sur Global en beneficio del Norte Global –lo que W.E.B. Du Bois (1915: 709) denominó despotismo democrático.[29] Aunque se puede decir mucho sobre las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales de esta investigación, un elemento crítico, aunque a menudo pasado por alto, es el epistémico y, con él, el papel de la universidad hasta este momento. Varias tendencias teóricas intentan explicar el origen, el proceso y las consecuencias de esta violencia epistémica y su enmascaramiento del colonialismo y la esclavitud, desde finales del siglo XV hasta la actualidad. Aunque no hay espacio para revisar esa discusión aquí, basta con señalar que una forma de leer la crisis de la universidad

---

29. En su oposición a la Primera Guerra Mundial, Du Bois argumentó que el capital y el trabajo estadounidenses conspiraban para promover los intereses de Estados Unidos con un pago a los trabajadores blancos que disfrutarían de un salario ligeramente mejor, condiciones de trabajo más seguras, acceso a bienes de consumo y un mínimo de tiempo de esparcimiento. Este trato, según Du Bois, se gestionaba necesariamente a través de la guerra, o la guerra permanente, como parte de un diseño más amplio para expoliar a los trabajadores negros y morenos en el extranjero y en casa en el mantenimiento de un estilo de vida estadounidense a través de la organización de una asociación nacional armada.

actual es preguntarse si realmente está cumpliendo su papel de asegurar el dominio epistémico del Norte Global. Sin embargo, la ruptura epistemológica de la coyuntura actual no está marcada simplemente por la crisis de la universidad, está determinada más notablemente por la proliferación y autorización de saberes y prácticas vernáculas. Podríamos decir que está marcada por el avance de la concepción fundamental del zapatismo, que es la necesidad de reaprender a aprender y a aprender con otros, *preguntando caminando*.

"¿Serán capaces los movimientos de componer sus singularidades en un espacio transnacional común?", se pregunta Roggero (2011: 11). Volviendo al espacio de aprendizaje autónomo como lugar analítico, de praxis y de reconstrucción convivial, ¿deberíamos indagar más sobre la relación con "movimientos transnacionales" más amplios? ¿o podríamos empezar a pensar como lo hicimos con nuestros compañeros que se reunieron en la Cátedra Jorge Alonso 2024 en términos de transterritorialidad? En otras palabras, ¿cómo abre el espacio de aprendizaje autónomo (como una serie de espacios interconectados de interdependencia) nuevas posibilidades para pensar en nuestra interconexión e interdependencia a través de geografías y territorios amplios? El espacio común no tiene por qué ser un único espacio, sino un tejido de espacios, cada uno con su singular poética del "presente ancestral". Un tejido transterritorial que celebre la contaminación creativa de lo convivial, es decir, el intercambio comprometido y vertiginoso de herramientas conviviales localmente arraigadas y forjadas en la regeneración comunitaria. Lo transterritorial ayuda a poner de relieve la cuestión de la subsistencia o, más exactamente en el momento actual, las complicaciones derivadas de la guerra contra la subsistencia. Lo que he intentado aquí es tanto narrar como reivindicar un espacio transterritorial. El enfoque de la "investigación" gira en torno a lo transterritorial, pero, lo que es más importante para nosotros, a las epistemologías de lo transterritorial, especialmente aquellas que también podrían entenderse en relación con la subsistencia. La cual considero es otra forma de pensar sobre la interdependencia arraigada localmente dentro de un contexto más amplio de regeneración comunitaria, o lo que denominamos junto con Ivan Illich y Gustavo Esteva, lo convivial.

Referencias

Anand, N. (2017) *Hydraulic City: Water and the Infrastructures of Citizenship in Mumbai*. Duke University Press.

Baker, E. (2024) The Fortress University: Protest and Policing on Campus, *The Drift*, 11 de julio. Disponible en línea: https://www.thedriftmag.com/the-fortress-university/

Berry, W. (1993) *Sex, Economy, Freedom & Community*. Pantheon Books.

Bey, H. (1991) *T.A.Z.: The Temporary Autonomous Zone, Ontological Anarchy, Poetic Terrorism*. Autonomedia.

Bhandar, B. y Toscano, A. (2015) Race, Real Estate and Real Abstraction. *Radical Philosophy*, 194: 8-17.

Callahan, M. (2005) Why Not Share a Dream: Zapatismo as Political and Cultural Practice. *Humboldt Journal of Social Relations*, 29(1): 6-37.

——————— (2012) In Defense of Conviviality and Collective Subject. *Polis*, 33: 1-22.

——————— (2016) Rebel Dignity. *Kalfou*, 3(2): 259-277.

Callahan, M. y Paradise, A. (2017) Fierce Care Politics of Care in the Zapatista Conjuncture. *Trasversal.at*, 4 de diciembre. Disponible en línea: https://transversal.at/blog/Fierce-Care?hl=manuel%20callahan

Castro-Gómez, S. (2021) *Zero-Point Hubris: Science, Race, and Enlightenment in Eighteenth Century Latin America*. Rowman and Littlefield.

Castro Soto, G. y Valencia Lomelí, E. (1995) *Metodología de Análisis de Coyuntura*, vols. 1-10. Servicio Jesuita a Refugiados - México; Servicio Informativos Procesados, A.C.

Ceceña, A. E. (2004) The Subversion of Historical Knowledge of the Struggle: Zapatistas in the 21stCentury. *Antipode*, 36(3): 361-370.

Cleaver, H. (1987) Industrialism or Capitalism? Conviviality or Self-Valoration? Some Notes on Ivan Illich's *Tools for Conviviality*. Disponible en línea: https://la.utexas.edu/users/hcleaver/hmconillich.html

Du Bois, W.E.B (1915) African Roots of War. *Atlantic Monthly*, 115(5): 707-714.

Foucault, M. (1977) *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*. Cornell University Press.

Goodman, A. (2024) Atlanta Police Violently Arrest Emory Students & Faculty to Clear Gaza Solidarity Encampment. *Democracy Now*, 9 de julio. Disponible en línea: https://www.democracynow.org/2024/4/26/emory_protests

Holloway, J. (2005) Zapatismo urbano. *Humboldt Journal of Social Relations*, 29(1): 168-178.

Illich, I. (1979) *Toward a History of Needs*. Heyday Books.

——————— (1980) Vernacular Values. *Philosophica*, 26(2): 47-102.

——————— (1981) *Shadow Work*. Marion Boyars Publishers.

—————— (1990) *Tools for Conviviality*. Marion Boyars Publishers.
—————— (2009) *Gender*. Marion Boyars Publishers.
Lipsitz, G. (en prensa) FandangObon: Amplification, Counter-Publics, and Fugitive Spaces of Belonging in Los Angeles. *American Anthropologist*.
Martínez Luna, J. (2010) "The Fourth Principle". En L. Meyer y B. Maldonado Alvarado (eds.) *New World of Indigenous Resistance* (pp. 85-100). City Lights Books.
Mies, M. (1998) *Patriarchy & Accumulation on a World Scale: Women in the International Division of Labor*. Zed Books.
Montero, J. R. (2009) "Collective Pedagogies as Networked Activity: Possible Itineraries". En J. R. Montero y A. Callados *Transducers: Collective Pedagogies and Spatial Politics* (pp. 243-255). Centro José Guerrero; Diputación de Granada.
Moten, F. y Harney, S. (2013) *The Undercommons: Fugitive Planning and Black Study*. Minor Compositions.
Ontario Coalition Against Poverty – OCAP. (s/f) Direct Action Casework Manual.
Paradise, A. (2024) *War on the Social Factory: The Struggle for Community Safety in the Silicon Valley*. Northwestern University Press.
Pasquinelli, M. (2014) The Labour of Abstraction: Seven Transitional Theses on Marxism and Accelerationism. *Fillip*, 19. Disponible en línea: https://fillip.ca/content/the-labour-of-abstraction
Pasquinelli, M. y Joler, V. (2021) The Nooscope manifested: AI as Instrument of Knowledge Extractivism. *AI & Society*, 36: 1263-1280.
Postone, M. (2005) Critical Social Theory and the Contemporary World. *International Journal of Politcs Culture and Society*, 19: 69-79.
—————— (2015) La tarea de la teoría crítica hoy: Repensar la crítica del capitalismo y sus futuros. *Current Perspectives in Social Theory*, 33: 5.
—————— (2019) "La crisis actual y el anacronismo del valor". En M. Marcello (ed.) *Marx's Capital after 150 Years Critique and Alternative to Capitalism*. Routledge.
Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Nepantla*, 1(3): 533-580.
Raunig, G. y España, K. (2021) Monstrous Complicities. *New Alphabet School HKW*, 12 de agosto. Disponible en línea: https://newalphabetschool.hkw.de/
Roggero, G. (2011) *The Production of Living Knowledge: The Crisis of the University and Tthe Transformation of Labor in Europe and North America*. Temple University.
Santos, B. S. (2014) *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Paradigm Publishers.

Shantz, J. (2002) Fighting to Win: Ontario Coalition Against Poverty (OCAP). *Capital & Class*, 26(3): 1-8.

da Silva, D. F. (2001) Towards a Critique of the Socio-logos of Justice: The Analytics of Raciality and the Production of Universality. *Social Identities* 7(3): 421-454.

Sitrin, M. (2016) "Rethinking Social Movements with Societies in Movement". En A. Dinerstein (ed.) *Social Sciences for an Other Politics: Women Theorizing without Parachutes* (pp. 135-149). Palgrave Macmillan.

Toscano, A. (2008) The Culture of Abstraction. *Theory, Culture & Society*, 25(4): 57-75.

Zibechi, R. (2010) *Dispersing Power: Social Movements as Anti-State Forces*. AK Press.

Capítulo 20
Universidad para la autonomía: las experiencias de las universidades de Rojava y del norte de Siria

Xezne Ibrahim
Mistefa Moro

En este texto queremos explicar un poco sobre las universidades alternativas de Rojava, su filosofía, sus objetivos, el rol de la mujer y las experiencias que hemos desarrollado en estos años. El principal objetivo de nuestras universidades es que todas las enseñanzas tengan una filosofía social y que ésta pueda seguir desarrollándose con los conocimientos nuevos. Hace 2500 años, antes de que existieran las universidades, hubo academias. Los orígenes de nuestras universidades están en este proceso de 2500 años que empezó entonces, pero el proyecto de crear una universidad en Rojava comenzó en 2015. Las universidades modernas, es decir, el modelo dominante de universidades, se desarrollaron hace casi 200 años como instrumentos de opresión; es decir, no se planificaron en beneficio de la sociedad, sino de los centros de poder. Así, se crearon universidades que no estaban al servicio de la sociedad, y esto, sobre todo, creó las condiciones para la opresión de las sociedades al quitarles su capacidad política para resolver sus problemas.

Con el comienzo de la revolución en Rojava y el norte de Siria, surgió la necesidad de educación y formación. Cuando empezamos a hablar de la posibilidad de construir nuestras universidades alternativas, queríamos construirlas sobre un nuevo concepto que las distinguiera de las antiguas, es decir, del modelo dominante. Las universidades alternativas intentan eliminar el control del poder dominante

sobre la ciencia y hacer que la ciencia sirva a la sociedad y resuelva sus problemas. Deben estar arraigadas en su propia sociedad, sus tradiciones y su historia; nos interesa que la esencia de los conocimientos que transmiten llegue realmente a la comunidad. El objetivo de las universidades alternativas es poner de manifiesto las conexiones y complementariedades entre disciplinas para crear un terreno académico común. Las universidades alternativas son también la solución adecuada cuando resulta difícil crear un entorno de aprendizaje seguro para los estudiantes. Por un lado, nos resistimos a la política de guerra y violencia y, por otro, intentamos desarrollar nuestras universidades. Es importante para las políticas de seguridad que nuestras universidades, que están bajo esta amenaza fundamental de guerra, sean reconocidas por otras instituciones, universidades. Por esta razón, hemos establecido vínculos con algunas universidades que creemos que tienen orientaciones alternativas. Por ejemplo, hemos desarrollado algunos convenios con instituciones, como la Universidad Libre de Berlín o la Universidad Minerva de California.

Como lo mencionamos, nuestras universidades en Rojava y el norte de Siria llevan construyéndose desde 2015. La primera universidad se creó en Afrin en 2015, la segunda en Rojava en 2016, Kobane en 2017 y la última en Raqqa en 2021 con el nombre de Universidad Sharq. Estas universidades se diferencian de las tradicionales en que se basan en principios y acuerdos fundamentales, como la modernidad democrática, la sociedad ecológica y la liberación de la mujer.

Tienen muchos objetivos, entre ellos:

1. Profundizar las ciencias prácticas y la generación de conocimiento experiencial.
2. Vincular las humanidades y las ciencias naturales para formar verdaderas personalidades académicas.
3. Ofrecer relaciones democráticas con sus alumnos basadas en métodos educativos creativos, como la educación basada en proyectos y la educación interactiva.
4. Priorizar que los estudiantes reciban y disfruten de una educación basada en sus intereses.

5. Hacer hincapié en el derecho al desarrollo y mejora de la vida privada de los estudiantes.
6. Ofrecer programas excelentes y completos que establezcan vínculos naturales con temas importantes y los niveles de los estudiantes.
7. Fomentar la creatividad; se enseñan formas de resolver problemas de forma creativa.
8. Evitar el estilo del profesor que sólo habla.
9. Alcanzar la capacidad de los alumnos para resolver todo tipo de problemas por sí mismos.
10. Subrayar las ciencias humanas y sociales, así como en las relaciones con la naturaleza.

Como hemos mencionado, tenemos cuatro universidades establecidas con estos principios y objetivos. Y nos gustaría compartir otros aspectos, como los números de estudiantes, maestros y facultades de estas universidades. Lamentablemente, no contamos con datos actuales de la Universidad de Afrin debido a la ocupación del cantón de Afrin en 2018. Sin embargo, en números totales contabilizamos: 3187 estudiantes, 307 empleados, 465 profesores, 12 facultades y 22 campus.

El color y la esencia de las universidades de Rojava son las mujeres. La diferencia de nuestras universidades a otras universidades es que tienen un consejo de mujeres interno y discuten autónomamente sobre todo el liderazgo de la universidad y los programas. Después de que las universidades fueron construidas, se construyeron los Consejos de Mujeres. El Consejo de Mujeres tiene el objetivo concreto de luchar contra la mentalidad patriarcal interna y externamente. Las copresidencias de la rectoría, de las facultades y las maestras, todas forman parte del Consejo de Mujeres. Tenemos profesoras de máster, de a pie, rectoras, estudiantes, etcétera, es decir, muchas mujeres. En las universidades del régimen sirio había muy pocas posibilidades para las mujeres de participar y no jugaron su rol para poder hacer accesible la educación para ellas. Dentro de nuestro sistema podemos asegurar que las mujeres toman su rol, toman su posición y que forman una parte esencial de todo el sistema.



Homenaje de Jina Amini organizado por el Consejo de Mujeres, septiembre 2024.
Fotografía: https://www.kobani-uni.ac/en

Tenemos una coordinación autónoma de mujeres dentro de la universidad. La copresidenta de la universidad es también la presidenta de la coordinación de mujeres junto con otras profesoras. El Consejo Autónomo de Mujeres Estudiantes también forma parte de ella. Juntas toman sus propias decisiones acerca del profesorado, del sistema educativo, y las ponen en práctica. Anteriormente, mencionamos los números generales, pero queremos ahora presentar el número concreto de mujeres en las universidades. En Kobane hay 894 estudiantas, 66 profesoras y 32 trabajadoras y en la universidad de Sharq hay 125 estudiantas, 20 profesoras y 18 trabajadoras; y en la universidad de Rojava hay 1258 estudiantas y 73 profesoras y trabajadoras. Nuestra revolución es la revolución de las mujeres; la mujer es vida. En todas las universidades, el sistema de mujeres tiene una reunión cada dos años donde toman sus decisiones generales.

Ahora mismo nuestra universidad en Afrin está bajo ataques turcos del estado opresivo y ha dejado fuera de los estudios a muchos de los estudiantes que participaban en esta universidad. Nosotros queremos

que esta universidad vuelva a formar parte de la familia de estas universidades. Nuestras universidades están haciendo su actividad a la vez que hay una guerra activa que no para desde la revolución en Rojava. Nuestras unidades de autodefensa YPG (Unidades de Autodefensa del Pueblo) y YPJ (Unidades de Autodefensa de la Mujer) lograron liberar varios territorios que estaban en manos del Estado Islámico. Conseguimos, en ese contexto, construir un nuevo sistema educativo; nuestras academias, nuestras escuelas fueron así construidas. Nosotros creemos que, a pesar de las circunstancias, todos los estudiantes, las personas tienen que ser capaces de continuar sus estudios y su conocimiento.

La primera universidad que se construyó fue la Universidad de Afrin, una experiencia bastante rica en unas circunstancias muy difíciles. No se puede decir que fue un proceso normal; todas las dificultades que se vivieron con la presión de los estados hasta que se pudo conseguir el estatus de universidad fueron muchos. En 2016, la Universidad de Rojava se construyó ya con la inauguración de la Autonomía Democrática de Rojava y del norte de Siria. Así, fueron proliferando estas otras universidades. Para nosotros fue muy simbólico poder construir una universidad en Kobane en 2017, que fue un sitio de resistencia clave y por el rol y color de las mujeres. Y sobre todo también en los siguientes años, en las zonas de mayoría árabe, como en Raqqa, construimos la universidad de Sharq después de la derrota del Estado Islámico. Creemos que la creación de estas universidades es una experiencia muy enriquecedora para nuestro sistema político autónomo.

Cuando se inauguraron estas universidades, queríamos también definir las facultades que iban a tener. Construimos esas facultades en base a lo que quería y necesitaba la sociedad. Esos académicos que visitaron la inauguración de las universidades pudieron ver que lo que quería la sociedad era lo que se construía como facultad. Se hicieron discusiones continuas de cuánto esta materia o facultad se pone a servicio de la sociedad o no. El objetivo de nuestras universidades es que se puedan construir secciones y facultades que puedan satisfacer las necesidades de la propia sociedad. Nosotros hacemos nuestras investigaciones y trabajos sobre tres bases, y la principal pregunta es: ¿qué tanto estos conocimientos pueden ser una respuesta para nues-

tras necesidades? Nosotros tenemos una crisis grande de migración y muchas de nuestras personas que estudian, académicos, intelectuales, se mueven al exterior. Por eso, investigamos y discutimos cómo podemos construir un sistema que se retroalimente a sí mismo; discutimos si se necesitan laboratorios, equipos técnicos, etcétera. Hacemos estas investigaciones para construir nuestros propios cuadros académicos porque en la mayoría de los casos no es muy fácil ni posible la salida al exterior, ni de académicos ni de estudiantes.

Tenemos consejos en las tres universidades: Universidad de Rojava, Universidad de Kobane y Universidad de Sharq. Hay una gran participación femenina en nuestros consejos universitarios, hasta el punto de que hay más mujeres que miembros masculinos. Para que nuestro sistema goce del reconocimiento y la confianza de los estudiantes, estamos implantando un sistema de transición en el que los alumnos que se gradúan en el sistema autónomo de educación básica y preparatoria pueden acceder directamente a la universidad. Para eso, se hacen reuniones y exámenes para poder determinar cuáles son los principios de aceptación de los estudiantes en la universidad.

Como decíamos al principio, estamos en medio de una situación de guerra y se viven límites y problemas, por supuesto. Por ejemplo, hay una etapa de preparatoria entre la educación básica y la universidad, pero debido a la situación de guerra algunas personas no tuvieron esta etapa u otras perdieron el nivel de educación básica. Para los estudiantes que no fueron a la preparatoria, pero quieren ir a la universidad, organizamos un examen, los certificamos y les facilitamos el acceso a la universidad. También hay muchos estudiantes que entran a nuestras universidades, pero no pudieron ir a las escuelas básicas por la situación de guerra. Nuestro sistema de valoración es multidimensional, se aplican unos exámenes a través de los cuales puede determinarse. Hay un tribunal máximo que realiza el examen y evalúa los resultados, pero en todos los sentidos existe un proceso autónomo interno que cada universidad puede poner en marcha en estos casos.

En general, nuestra universidad se construye en base a nuestra propia mentalidad, nuestra propia filosofía. No copiamos ni intentamos generar universidades como en Europa, no intentamos imitar sus méto-

dos. Estas universidades hacen grandes asambleas a través de las cuales discuten sus estatutos. Como parte de las universidades vamos a los sitios históricos para que el conocimiento esté vivo con el territorio que habitan. De este modo, pueden experimentar su propio territorio e historia antes de embarcarse en una formación técnica específica. Antes de que un estudiante se gradúe es necesario que haga una investigación o un proyecto y la tiene que presentar; es uno de nuestros métodos de valoración de los estudiantes. También tenemos exámenes parciales, de mitad y final de semestre para poder valorar el progreso de los estudiantes y algunas de las prácticas en laboratorio. Por ejemplo, en el caso de la facultad de medicina, los estudiantes pasan directamente a los hospitales donde pueden hacer ahí sus prácticas con los médicos. Así también a través de esas prácticas se puede valorar cuál ha sido el desempeño, cuál ha sido el acercamiento del estudiante, cuánto entendió. Queremos que todos los estudiantes aprendan la ciencia y los conocimientos que se imparten en las facultades no sólo de forma teórica, sino también experimental.

Las prácticas de vida han creado un protocolo de ceremonia de graduación en la Universidad de Kobane. Todos los estudiantes que se gradúan se van al cementerio de los mártires, porque son los mártires, que dieron su vida en la liberación de estos territorios, quienes permitieron que estas universidades existan y que los estudiantes estén allí. Por eso, siempre hay un protocolo en el que se lleva al estudiante a estos cementerios de mártires para que puedan conectar con el significado y lo sientan propio. Todos los esfuerzos que hacemos como estudiantes, como maestros, en la universidad se los regalamos de alguna manera a los mártires con estos eventos.



Ceremonia de los estudiantes visitando a los mártires de la revolución.
Fotografía: https://www.kobani-uni.ac/en

Para las comunidades de Rojava fue algo muy importante abrir las universidades, porque mucha gente antes de la revolución, por no tener ciudadanía, no tenía derechos de estudiar la universidad en Siria. No tenían acceso a la educación superior, ni siquiera a bachilleratos, solo quizás algunos podían acceder a la educación primaria. Pero, para ir a una universidad necesitaban moverse a otras ciudades o digamos que para moverse necesitaban tener una identificación, la cual muchos kurdos no tenían o los que tenían igual estaban criminalizados en algún modo por ser kurdos. Entonces, los kurdos no podían viajar a otras zonas del país libremente y por lo tanto no les era accesible entrar a una universidad para estudiar. Por lo tanto, la creación de universidades surgió como la demanda más importante de los jóvenes con la revolución de Rojava.

El gobierno autónomo dio prioridad a abrir universidades, para que los estudiantes pudieran tener una convivencia, seguir aprendiendo, explorar también sus intereses y que esos intereses también sirvieran a la organización de la autonomía. Fue así como entre los deseos de

los estudiantes y de la juventud, y las necesidades de la sociedad y de la autonomía trataron de construir programas y departamentos y encontrar la manera de socializar esos espacios. Aunque ahí hay estudiantes, a la vez todas las salas de las universidades están abiertas a la participación de toda la población. La diferencia quizás es que los estudiantes tienen la permanencia, que terminar la carrera y trabajar con algunos proyectos de la administración autónoma que crean diferentes sentidos de la construcción de autonomía. Entonces, para los estudiantes de ahí, para la sociedad de Rojava y del norte de Siria, las universidades realmente son un deseo colectivo.

Una gran diferencia en las universidades de Rojava que podemos mencionar es la facultad de Jineolojî. Esta facultad, abierta a todo el mundo, se dedica a la creación de la ciencia de las mujeres. Es la ciencia que las mujeres han producido a lo largo de la historia la que hoy puede ser una herramienta para que ellas se conozcan a sí mismas y la sociedad reconozca su realidad. Este esfuerzo dentro de la academia es nuevo, tiene solo unos cuatro o cinco años que la gente puede estudiar y graduarse de esta ciencia. Sin embargo, el debate y el trabajo de investigación para la creación de la ciencia de las mujeres, Jineolojî, forma parte de la lucha kurda desde hace mucho tiempo. Por primera vez en el mundo, una facultad funciona, investiga y da clases sobre esta base, no para investigar sobre la mujer, sino para crear una ciencia desde el punto de vista de la mujer.

La universidad de Kobane, construida en terrenos completamente destruidos por el Estado Islámico durante la guerra de 2014-2015, cuenta con una facultad de agricultura. Me gustaría destacar la relación entre los agricultores y la universidad. En nuestra región hay muchos problemas debidos a la política agrícola aplicada por el Estado y las empresas en el pasado. Hubo una industrialización del sector agrícola y sólo se producía trigo, ya que no necesita sistema de riego y nuestra tierra llana es muy fértil para su producción. El país sólo producía trigo y casi todo el resto de los alimentos llegaba de otros países. No sólo la producción, sino también la compraventa de trigo estaba bajo el control directo del régimen. En otras palabras, como el sector agrícola era

dependiente, el consumo de la población también lo era de este sistema. No había autonomía ni autosuficiencia en este sentido.

Cuando abrimos las facultades de agricultura, debatimos esta cuestión con los campesinos para decidir qué tipo de facultad sería capaz de analizar la tierra, producir semillas y prestar servicios profesionales y técnicos a los campesinos. Para diseñar el contenido de nuestro programa, celebramos muchas reuniones con los campesinos para entender qué necesitaban para una agricultura alternativa, sostenible y autosuficiente, para una producción agrícola ecológica, no industrial. Por lo tanto, nuestros estudiantes deben trabajar en el campo con los campesinos y acompañarlos en este proceso mientras estudian. Se trata tanto de aprender como de servir a la sociedad. La mayoría de los maestros de la facultad son también campesinos y la facultad cuenta con sus propias tierras para desarrollar nuevas producciones, donde los estudiantes y la comunidad de la universidad plantan sus verduras y sus frutas. Entre la población y la universidad hay una buena relación para compartir conocimiento, el cual ambas partes valoran positivamente.

Nuestro sistema de evaluación, como resultado de muchas de nuestras investigaciones, ha pasado por distintas experiencias. El sistema de exámenes y cómo se hace para valorar que un universitario pasa o no pasa, se ha discutido mucho. Se valoraba mucho cómo puede evitarse que el estudiante simplemente memorice o, esté ahí como un burócrata, simplemente haciendo un trabajo repetitivo. Cuando pusimos en práctica a los estudiantes universitarios, pudimos ver que había limitaciones, que había problemas, porque había muchos conocimientos teóricos, pero no muchos conocimientos prácticos. Pero cuando empezamos a complementar su formación académica con aplicaciones en la vida cotidiana durante el programa, como hemos mencionado en el ejemplo de la facultad de agricultura, vimos que se interesan mucho más por los campos que estudian y aprenden mejor. Nuestro sistema de evaluación no es solamente un sistema de exámenes. Nosotros vemos cómo trabaja el estudiante con la sociedad, es decir en las clases de práctica. Compartimos el hecho de que el estudiante tiene que salir a la práctica y vivir su ciencia. Eso es mucho más importante que el

examen que va a hacer al final del curso. Se valora lo que un estudiante estudió, vivió y cómo lo vivió.



Ceremonia de certificación de estudiantes de la Universidad Kobane
Fotografía: https://www.kobani-uni.ac/en

Para el proyecto y la investigación final que los estudiantes hacen, tienen que ir a la sociedad, y realmente mostrar que han estado en contacto con ella. Eso es lo que valora un maestro al final, sobre todo en esas ciencias, esas materias que tienen que ver con la sociedad. Por ejemplo, en las ciencias médicas, los estudiantes van a los hospitales y tienen contacto directamente con los pacientes. Ahí se valora cómo trabajan en esos puestos, si puede tener una buena relación con el paciente, si puede evaluar bien lo que le pasa a la persona, etcétera. Esto es parte del sistema de valoración que tenemos. O con los estudiantes que estudian pedagogía, más allá de ver sus materias, van a una escuela y están con los niños, con los estudiantes. Ahí se valora su relación con los niños, su práctica y si esa persona merece estar a cargo de los niños o no, si puede jugar ese rol. En el tema de la agricultura, el mismo método se sigue aplicando en la Universidad de Rojava y en la

de Sharq, se valora el conocimiento de los estudiantes, su aprendizaje en el campo de la agricultura.

En otras universidades estatales de la modernidad capitalista hemos visto que hay una ruptura en la subjetividad de los estudiantes, que con lo que han aprendido han dejado de ser hijos de la sociedad, que se imponen a la sociedad, que no respetan la cultura y la forma de vida del pueblo. Pero en realidad son los mismos niños que crecieron con la gente. Se convierten en personas que se ven a sí mismas como superiores a la sociedad. Creemos que esto crea algunos problemas fundamentales en la sociedad. Es decir, mientras que estudian se separan de su sociedad; no tienen interés de trabajar con y para la sociedad, o saber y atender sus problemas. Nuestros estudiantes de la Universidad de Rojava parten de la idea y la necesidad de desarrollar las sociedades en las que viven y resolver sus problemas. Por eso, tenemos mucho material en el campo de las ciencias sociales y valoramos la historia social, los conocimientos y los sistemas educativos que se han aplicado en estas tierras a lo largo de la historia. Esto nos permite evaluar si estamos construyendo una educación al servicio del Estado o de la sociedad.

Además, a través de este estudio histórico rastreamos la existencia de las mujeres en esta historia y el rol de las mujeres en la ciencia que ha sido ocultado sistemáticamente. Nosotros llamamos mucho la atención en nuestro proceso de educación a investigar sobre la historia de las mujeres. Nos centramos en figuras femeninas que han aportado una gran cantidad de conocimientos y saberes. En las clases sobre cultura y sociedad, debatimos cuáles son nuestros valores sociales y exploramos colectivamente el papel de la mujer en la creación y preservación de estos valores sociales. Por ejemplo, los estudiantes que estudian medicina o ingeniería también toman estas clases porque consideramos que una persona que solamente se enfoca sobre una ciencia natural, una ciencia técnica, y no está conectada con su sociedad, puede aprender muy bien su profesión, pero es capaz de generar daño a la sociedad. Por eso, es necesario que los estudiantes, independientemente de la temática que estudien, siempre estén conectados con las necesidades y con la realidad de la sociedad. Lo que se evalúa, por eso, es cuánto el

estudiante sabe aplicar, cuánto es posible que pueda desarrollarse con este conocimiento.

En cuanto a la Facultad de Jineolojî, la tenemos en la Universidad de Kobane y en la Universidad de Sharq, y estamos tratando de construir esta perspectiva en la nueva universidad que pronto abriremos en la ciudad Tabqa; es decir, en lugares donde el Estado Islámico había convertido a las mujeres en esclavas sexuales durante años. El objetivo principal es que en los trabajos que se desarrollan desde la universidad se hagan progresos importantes en contra del positivismo y del patriarcado, y que las ciencias sociales se realicen con una metodología y una filosofía desde la perspectiva de las mujeres. Por lo tanto, partiendo de la identidad de las universidades de Rojava y del norte de Siria, sentimos la necesidad de valorar y destacar el papel histórico desempeñado por las mujeres desde la perspectiva de Jineolojî. El sistema de copresidencia, en el que las mujeres desempeñan el papel principal, está construyendo un nuevo sistema político en Rojava, y creemos que deberíamos aplicarlo también a las universidades. Del mismo modo, toda investigación realizada desde el punto de vista de la mujer contribuye a cambiar la sociedad a través de sus resultados. Esta es la base sobre la que se asienta la Jineolojî y todos los sujetos de las universidades la ven y la entienden como una reconstrucción de la relación libre entre hombres y mujeres y como una forma de emancipación de la mujer.

En sí, se trata de una revolución integral, podríamos decir, que se basa en los principios de una sociedad ecológica, de una sociedad libre. Nosotras como mujeres, vemos esa importancia tan grande para valorar y estudiar, porque el patriarcado sigue teniendo una influencia muy grande sobre nuestra sociedad. Muchas presiones siguen existiendo sobre nosotras como mujeres, por eso, analizamos, dialogamos e investigamos a través de los métodos de Jineolojî. Nosotros sabemos que, si esto sigue avanzando, vamos a seguir construyendo proyectos de universidades libres, alternativas y un modelo democrático con la mirada de la mujer. Muchos de los estudiantes que vienen a nuestras universidades no conocen Jineolojî, pero la empiezan a conocer, también de manera básica a través de las escuelas primarias y secunda-

rias. Esto da paso a discusiones sobre el patriarcado y los modelos que vivimos dentro de la familia, los estudiamos y discutimos en nuestras lecciones de una manera práctica y teórica también.

La facultad de Jineolojî está abierta a los diálogos con todas las universidades del mundo, y se está trabajando constantemente para eso. Creemos que la Jineolojî tiene unas características universales que, por supuesto, representan a las mujeres kurdas, pero a muchas otras resistencias, a las mujeres de Rojava y del norte de Siria, a las mujeres de Medio Oriente. Es, por lo tanto, una asignatura y un aprendizaje indispensable en todas nuestras universidades y genera una experiencia alternativa a partir de ella.

Arte comunitario desde nuestras raíces y territorios



Capítulo 21
Gráfica rural contemporánea

Rutas Plásticas A.C.

A través de talleres de gráfica comunitarios en diversos municipios del estado de Jalisco redescubrimos la historia ornamental de nuestros pueblos. El día a día en las comunidades y rancherías vela en los ojos del alumnado, sobre todo, la estética del abandono y la estética compleja de la naturaleza y lo que provoca vivir en/con ella.

Al ritmo del rancho, con puntos y líneas, la gráfica explora la estética del individuo y los actores cotidianos se transforman en elementos que equilibran y dan un esbozo de los códigos comunitarios. Muestran de esta manera un lenguaje visual de las tradiciones y comportamientos socioculturales de las zonas rurales de nuestro estado.

Dado que la técnica de la estampa se ha desarrollado fundamentalmente en talleres de las zonas metropolitanas, Rutas Plásticas A.C. se ha sumergido desde 2016 en la interminable búsqueda de la gráfica rural contemporánea en los municipios de Jalisco. Lxs maestrxs que participan en los talleres comunitarios son artistas locales que, a su vez, aprenden de maestrxs de la gráfica local, nacional e internacional.

En este proyecto, la imaginación, el desarrollo, la producción, la promoción, la venta y la reinversión son pasos fundamentales para el éxito de la gráfica jalisciense. Nos sumamos a buscar opciones de economía local a través de las artes plásticas y los valores culturales que implica su impulso. Queremos crear así conciencia de que al adquirir una estampa inviertes en la cultura y el legado generacional de México. Al coleccionar grabados de la "Gráfica Rural Contemporánea" colabo-

ras con el desarrollo y talleres comunitarios, al tiempo que apoyas a artistas locales y su alumnado.

El arte y la cultura a favor de la conciencia.

Capítulo 22
El andar del Taller de Gráfica "La Chayotera"

Taller de Gráfica "La Chayotera"
de Rutas Plásticas A.C.

El desarrollo cultural integral de nuestras comunidades, a través de sus artistas y población, es clave para la transformación y creación de nuevos símbolos estéticos que den identidad y permanencia a nuestra historia ornamental, y donde surjan y se resguarden tradiciones y territorios.

En marzo del 2022, Rutas Plásticas A.C. comenzó a trabajar con un grupo de niñxs, jóvenes y adultxs de la comunidad de Mezcala en el Paraje Insurgente (restaurante comunitario y sitio de encuentro comunal), ubicado en el barrio de "La Cuesta". Aquí se creó el Taller de Gráfica "La Chayotera" con la intención de generar un espacio autosuficiente que realice diferentes técnicas de la estampa y funcione como detonante para desarrollar la gráfica de manera profesional y contribuir a activar la economía local.

Cronología de proyectos:

1. **La exposición "Nola y los tepichis" (2022)**
   Fue una exhibición del trabajo realizado entre los meses de junio a noviembre de 2022 por la maestra Ma. Concepción Moreno "Chudy" y sus alumnxs.
2. **Concurso de gráfica "Semilla Gráfica" (2022)**
   Casandra Ramos, alumna del Taller de Gráfica "La Chayotera", ganó el primer lugar en el concurso de gráfica estatal con la pieza

“Aprendiendo a tortiar”, siendo juez el artista consagrado y maestro Antonio Ramírez. La muestra se exhibió en el Museo del Periodismo y las Artes Gráficas (Mupag) en Guadalajara.

3. **La exposición “Totolas a la orilla del lago” (2023)**
   Fue un proyecto realizado a la par del cuidado y desarrollo del gallinero comunitario, en el cual se plasmó una exposición estética de la vida con las gallinas y su entorno.
4. **Muestra gráfica y talleres impartidos en el “Globo” (2023)**
   Maestros y alumnos de “La Chayotera” realizaron una muestra gráfica y talleres en el “Globo”, Museo de la niñez de Guadalajara.
5. **Proyecto “Danzas, máscaras y tradiciones” (2022-2024)**
   Cada año, en el 3 de mayo, alumnxs y maestrxs de Rutas Plásticas y sus talleres comunitarios hacen una excursión de dibujo a las fiestas locales de la comunidad de Mezcala. En conjunto han generado así una colección de grabados con la temática de los “Huehuenches”. Esta exposición fue montada y presentada en el museo de la ciudad de Ulm en Alemania durante agosto de 2023.
6. **Participación en “Saberes para otros mundos posibles” (2024)**
   El Taller de Gráfica “La Chayotera” compartió su hacer y exhibió sus obras en la Cátedra Jorge Alonso *Saberes para otros mundos posibles*. Este evento se realizó en la Galería María Izquierdo del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH), Universidad de Guadalajara. Además, organizó un taller en la comunidad Mezcala para compartir sus técnicas y acercar a las personas al grabado y al arte.
7. **Taller “Huellas, surcos y otros caminos” (2024)**
   El Taller de Gráfica “La Chayotera” realizó un taller de grabado experimental, en el marco de la exposición “Futuro enterrado” de la maestra Cynthia Gutiérrez en la galería Plataforma de Arte Contemporáneo en Guadalajara.
8. **Encuentro entre comunidades Coca (México) y Tharu (India) (2024)**
   Acercamiento a través de la maestra Inés Durán del Taller de Gráfica “La Chayotera” con estudiantes de la Nanakmatta Public School de la comunidad Tharu en la India. Se han realizado una

serie de conversaciones virtuales para conocerse e intercambiar perspectivas de sus comunidades, entorno, problemáticas y expresiones artísticas. El objetivo es realizar exhibiciones paralelas en los dos países mostrando fotografías, grabados hechos por "La Chayotera" y un pequeño documental realizado por estudiantes de Nanakmatta Public School.

9. **Exposición "Picasso desde Jalisco" (2024)**
   A la par con los talleres de la red "Semilla Gráfica" en otros municipios, se desarrolla la exposición inspirada en Pablo Picasso. "La Chayotera" está generando una exposición con técnicas diversas aleccionada e inspirada por maestros artistas del estado. Está colección será presentada por los maestros de Rutas Plásticas en diferentes partes de Jalisco y en Barcelona, España.



El Taller de Gráfica "La Chayotera" exhibiendo en la Galería María Izquierdo en el marco de la Cátedra Jorge Alonso "Saberes para otros mundos posibles" (2024).

Fotografía: Inés Durán Matute.



Parte del Taller de Gráfica "La Chayotera" con los maestros Óscar Basulto y Gibran Sedano en el Paraje Insurgente, Mezcala (2024).

Fotografía: Inés Durán Matute.



El poder del grabado (2023)
Artista: Luna Itzel



El pescado ojón (2023)
Artista: Casandra Judith Ramos Rosales



El pescayote (2023)
Artista: Lupe Loza



La niña del Lago (2024)
Artista: Abril Moreno Cisneros



Scorpion (2023)
Artista: Daniela Serrano



Huehuenche (2023)
Artista: Andrea Serrano Moreno



Un día común en mi pueblo (2024)
Artista: Rodolfo



Pescado monta ñero (2024)
Artista: Israel Rosas Palafox



El gallo gigante (2024)
Artista: Neri Alexandro González



Mi sangre indígena (2023)
Artista: Chudy


TALLER DE GRAFICA
LA CHAYOTERA

Quiénes escriben

Adrián Guillermo Hipólito Hernández es licenciado en Historia y doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara. Desde hace diecinueve años es miembro del Comité en Defensa del Bosque El Nixticuil, una organización comunitaria autónoma que defiende el territorio del bosque El Nixticuil, en el norte de Guadalajara, Jalisco. Es de familia migrante de Mezcala, y desde hace dos años participa en la comisión de la licenciatura en agroecología para el proyecto de la Universidad Comunitaria Mexcala.

Benjamín Maldonado Alvarado es antropólogo social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia y doctor en Estudios Amerindios por la Universidad de Leiden, Holanda. Sus temas de interés son la comunalidad oaxaqueña, la educación comunitaria, la geografía simbólica, el anarquismo magonista y la movilización social de los conocimientos comunitarios. Ha participado directamente en la docencia y la formación docente con estudiantes y maestros indígenas desde educación inicial hasta superior. Actualmente es profesor-investigador en la División de Estudios de Posgrado e Investigación, FES Aragón - UNAM. Además, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I.

Carlos González García es abogado en materia agraria y de derecho indígena, especializado en la defensa de las tierras y territorios de los pueblos indígenas. Además, es integrante de la Comisión de Coordinación y Seguimiento del Congreso Nacional Indígena (CNI) desde 1996.

Erika Bárcena Arévalo es investigadora en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM y candidata del Sistema Nacional de Investigadores. Además, es integrante-fundadora del Colectivo *Emancipaciones*, donde se ha desempeñado como abogada y antropóloga militante acompañando jurídicamente las luchas de comunidades indígenas, principalmente en el estado de Michoacán. Es autora y coautora de distintos artículos sobre estos procesos. Dentro de sus publicaciones recientes destaca Aragón Andrade, O. y Bárcena Arévalo, E. (coords.) (2022) *Otro derecho es posible: diálogo de saberes y nuevos estudios militantes del derecho en América Latina.*

Ezequiel Macías Ochoa es originario de Juanacatlán, Jalisco, ubicado a los márgenes del río Santiago. Es formador en agroecología y saberes campesinos desde hace más de treinta años. Ha impartido talleres en todo el país y en todo tipo de contextos, tanto universitarios como de colectivos, pueblos originarios, campesinos, urbanos y grupos organizados de la sociedad civil. Es cofundador y miembro honorario de la Red de Alternativas Sustentables Agropecuarias (RASA), una organización pionera en México que trabaja en el impulso a la agroecología desde hace al menos 20 años. Don Ezequiel también es productor agroecológico de maíz y hortalizas.

Francisco López Bárcenas es mixteco, originario de Santiago Juxtlahuaca, Oaxaca. Tiene estudios de maestría en Derecho Social por la UNAM y de maestría y doctorado en Desarrollo Rural por la UAM-Xochimilco. Ha desempeñado actividades de profesor, investigador y asesor de comunidades indígenas. Actualmente es profesor-investigador de El Colegio de San Luis. Entre sus obras en materia indígena destacan los libros *Autonomía y pueblos indígenas en México*, *¡La tierra no se vende! Las tierras y los territorios de los pueblos indígenas en México*, y *Agua y pueblos indígenas en México. Entre la espiritualidad, el derecho humano y el mercado.*

Francisco Morfín Otero estudió el doctorado en Filosofía de la Educación en el ITESO con el tema "Rehabitar el mundo", trabajo sobre los

usos e impacto de Internet en nuestras vidas, que aplicó en procesos de formación de profesores para el tejido de redes de aprendizaje en línea. De manera paralela, colaboró en el diseño y reflexión de los sistemas educativos propios de los pueblos originarios desde la perspectiva de la educación intercultural. De 2019 a 2023, fue director del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). "Desde que llegó a este mundo, hizo lo que pudo de lo que quiso".

Inés Durán Matute, desde 2008, es acompañante de la comunidad Coca de Mezcala en la defensa de su territorio y de la lucha nacional de los pueblos originarios. Es investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (sede Occidente) y parte del Grupo Internacional de Investigación sobre Autoritarismo y Contraestrategias de la Fundación Rosa Luxemburgo (Alemania). Preocupada por entender y frenar los engranajes del autoritarismo, el capitalismo y el colapso socioecológico, explora las perspectivas de las luchas y resistencias para crear futuros no capitalistas. Actualmente, camina la lucha por la vida.

Lorenza Petersen Orendain es normalista con especialidad en Pedagogía y maestra en Educación Ambiental por la Universidad de Guadalajara. Su interés por la educación se ha mantenido como instrumento para dejar un mundo mejor; por lo que a través de ella busca transformar la realidad en la que vivimos y luchar porque en nuestro mundo quepan muchos mundos incluyendo el de otras especies y organismos no vivos. Actualmente trabaja en SIGNOS - Secundaria y Bachillerato; de 1991 a 2016 fue directora tanto en la secundaria como en el bachillerato y en los últimos 8 años ha sido coordinadora académica de la secundaria y el bachillerato.

Lourdes Guadalupe Medina Carrillo es abogada y maestra en Derecho Constitucional y Amparo por la Universidad Autónoma de Yucatán. Actualmente realiza su doctorado en Ciencias de la Sostenibilidad en la UNAM. Desde 2015, es asesora jurídica de diversos pueblos Maya de la Península de Yucatán en la defensa de sus derechos bioculturales,

ambientales y como pueblos originarios. Es cofundadora del Centro de Derechos Humanos Utsil Kuxtal A.C. Ha publicado artículos en diversos medios de opinión, y es autora del libro *La aplicación del principio precautorio en México* (Tirant Lo Blanch, 2022).

Manuel Callahan es cofundador del Center for Convivial Research and Autonomy (CCRA), un colectivo de investigación transterritorial con sede en la bahía de San Francisco. Desde 2003 hasta la actualidad, ha promovido la Universidad de la Tierra, Califas, una red colectiva activada a través de una serie de espacios autónomos de aprendizaje que abordan una serie de cuestiones que afectan a las comunidades de lucha. Callahan ha ofrecido talleres sobre facilitación, elaboración de mapas conceptuales, investigación convivencial comunitaria y análisis coyuntural. En la actualidad, es editor de la serie Latinx de la editorial Lived Places.

Manuel Moreno Castañeda es profesor de educación primaria y de segunda enseñanza. Es maestro y doctor en Educación. Tiene además experiencia profesional como docente en todos los niveles educativos. Su última experiencia ha sido como directivo universitario; es rector del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.

María González Moreno vive en el barrio de La Cuesta, en la comunidad Coca de Mezcala, Jalisco. Es madre de seis hijos y abuelita de tres niños. Su familia se ha dedicado a la pesca, y a la siembra de chayote y de la milpa. María y su familia forman parte del Colectivo Mezcala y de la cooperativa Paraje Insurgente. Actualmente coordina la cooperativa que comercializa huevos de gallina de su granja colectiva.

Mistefa Moro es maestro en energías renovables. Ha desempeñado diversos cargos en educación, como ser administrador del Instituto de Ciencias de la Educación y de la Escuela de Educación. Hoy es el copresidente de la Universidad de Kobane, Kurdistán (https://www.kobani-uni.ac/en).

Pluriversidad Autónoma Comunitaria "Yutsilal Bahlumilal", ubicada en la región Ch'ich', municipio de Chilón, Chiapas, se fundó en marzo de 2020. La conforman jóvenes, padres y madres de familia, los abuelos, las autoridades y representantes de las comunidades y solidarios externos. Su misión es la capacitación y formación de jóvenes con pensamiento crítico para el bien de sus comunidades en cinco áreas de vida: cuidado de la Madre Tierra, agroecovisual, reconciliación, energía alternativa y salud autónoma. Su misión es siempre ser y estar en un solo corazón, buscando la armonía del buen vivir en comunión con el territorio y la naturaleza.

Rocío Moreno es comunera de la comunidad Coca de Mezcala, Jalisco. Es historiadora por la Universidad de Guadalajara. Desde 2007, realiza talleres de historia comunitaria de y en Mezcala. En dichos talleres se han producido materiales didácticos para niños y jóvenes, que fortalecen su identidad como pueblo originario. Sus trabajos académicos de maestría y doctorado han sido sobre la historia de Mezcala, particularmente, sobre la cuestión territorial y la participación de las mujeres Coca. Sus publicaciones están enfocadas en las luchas de los pueblos originarios de México. Actualmente forma parte de "la otra Mezcala", conformada por migrantes-residentes en Estados Unidos. Escribe para *Desinformémonos*.

Rocío Moreno Badajoz es doctora en Educación y Sociedad por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente se desempeña como investigadora y profesora de la Universidad de Guadalajara. Colabora en diversos proyectos de investigación comprometida en educación comunitaria y defensa territorial en diferentes pueblos, movimientos y comunidades indígenas de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II.

Rodrigo Camarena González es profesor del departamento de derecho del ITAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Sus áreas de investigación son el derecho constitucional, los estudios jurídicos comparados y las teorías críticas del derecho. Ha publicado

sobre precedente y decisión judicial, la nueva separación de poderes del Sur Global, pluriculturalismo jurídico, sub-ciudadanía digital y derechos de los pueblos originarios en revistas como *Democratization*, *Ratio Juris*, *Texas International Law Journal* y *Transnational Legal Theory*. Hoy se interesa en aproximaciones en las que interactúan el derecho, la música, la ecología, la epistemología y la filosofía política crítica.

Rubén Edgardo Ávila Tena es abogado y maestrante en Derecho Constitucional y Amparo por la Universidad de Guadalajara. Se ha especializado en temas de derecho agrario y derecho de los pueblos indígenas. En el 2005, fundó la Consultoría Agraria "General Julián Medina" que asesora juicios agrarios y de amparo de ejidos, comunidades, pueblos originarios, así como pequeños propietarios en los conflictos de tenencia de la tierra. Entre los casos más emblemáticos se encuentran el ejido San Juan Ocotán, las Comunidades Wixarikas, la Comunidad Indígena de Tepoztlán, la Comunidad de la Colorada-Chalchihuites y la comunidad Coca de Mezcala.

Rutas Plásticas A.C. nace en 2016 preocupada por cómo las zonas rurales han sido marginalizadas de las actividades culturales. Por ello, busca no solo llevar el arte a los municipios del estado de Jalisco, sino rescatar el gran potencial cultural de nuestros pueblos. Para esto, impulsa talleres de gráfica comunitarios en diversos poblados que les permiten redescubrir su historia ornamental al tiempo que brinda opciones de economía local. Su principal apuesta es encontrar la gráfica rural contemporánea.

Sihara Casillas Gaeta estudió biología en la Universidad de Guadalajara; la agronomía le pareció criminal desde el primer día de clases. Es hija de migrantes del campo a la ciudad y habitante del territorio lacustre de Chapala. Busca reconocer la diversidad biocultural de las sierras; le duele la laguna y cada carretera que trae consigo más y más daño. Le gustan las cartografías insumisas, las plantas medicinales y el agua de ríos y arroyos. Sueña despierta con el paraíso que fue esta

tierra y conversa con su gente para entender el tamaño y la violencia del despojo que vivimos.

Taller de Gráfica “La Chayotera” surge en 2022 como iniciativa de Rutas Plásticas A.C. Desde entonces, un grupo de niñxs, jóvenes y adultxs se reúnen en el Paraje Insurgente (Mezcala) para aprender en colectivo las diferentes técnicas de la estampa. Lo que más les mueve es crear en/con la naturaleza, transmitir sus sentimientos y reflejar su cultura (las danzas, las fiestas, los petroglifos, los pájaros, los peces, las flores, los paisajes, etcétera). Además, su práctica pone los valores comunales por delante, pues no hay división de labores y lo recaudado se distribuye mitad para el/la artista y mitad para el taller.

Tierras Milperas es un colectivo de familias campesinas que dependen de la tierra para nutrir a sus comunidades, familias y formas de vida. La comunidad de migrantes y trabajadores agrícolas en Tierras Milperas proviene de muchas generaciones de sembrar milpa en el Sur Global. Hace 15 años construyeron sus primeros huertos comunitarios y desde 2018 se organizan en asamblea para dirigir una visión comunal sobre la tierra, acercar juventudes al campo, construir otras economías y trabajo digno, para desde sus saberes crecer la autonomía agroalimentaria. Siembran como red en siete terrenos comunitarios en el Valle del Pájaro, California.

Vitalino Similox Salazar es licenciado en Teología por la Universidad Mariano Gálvez (Guatemala), especialista en Sociología de la Religión por la Universidad de Nijmegen (Holanda) y doctor en Sociología y Ciencias Políticas por la Universidad de Salamanca (España). Tiene una larga trayectoria impulsando la educación maya en Guatemala. Desde 2014, es rector de la Universidad Maya Kaqchikel, y actualmente es colaborador en la organización de las Universidades Mayas: Ixil, Kaqchikel, Chorti, Poqomchi, Keqchi y Mam.

Xezne Ibrahim estudió una maestría en química. Ha sido copresidenta de la Facultad de Ciencias Naturales y directora del Instituto de Cien-

cias Médicas. Hoy se desempeña como copresidenta de la Universidad de Kobane, Kurdistán (https://www.kobani-uni.ac/en).

Saberes para otros mundos posibles

se terminó de editar en enero de 2025
en los talleres gráficos de Ediciones de la Noche
Madero #687, Zona Centro, C.P. 44100
Guadalajara, Jalisco, México.

www.edicionesdelanoche.com

